



محمد الأوراغي

اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

المؤلف: محمد الأوراغي

الطبعة الأولى ٢٠٠٣
الطبعة الثانية ٢٠٠٤

الكتاب الثاني في
اللسانيات النسبية و
تعليم اللغة العربية
الكتاب الأول في
اللسانيات النسبية و
تعليم اللغة العربية

الكتاب الثاني في
اللسانيات النسبية و
تعليم اللغة العربية

الكتاب الأول في
اللسانيات النسبية و
تعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

محمد الأوراغي



منشورات الاختلاف
Editions EHkhtilaf



أول العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

دار المأمون للطباعة والتوزيع

الطبعة الأولى

ـ 1431 هـ - 2010 م

ردمك 3-9953-87-475-9

جميع الحقوق محفوظة



4، زنقة الملوية - الرباط - مقابل وزارة العدل
هاتف: (212) 537.20.00.55 - فاكس: (212) 537.72.32.76
البريد الإلكتروني: darelamane@menatra.ma

منشورات الاختلاف

Editions EL-KHTILEF

149 شارع حسيبة بن بو علي
الجزائر العاصمة - الجزائر
هاتف/فاكس: +213 21676179
e-mail: editions.elikhtilef@gmail.com



عن الدار، شارع المفتي توفيق خالد، بنبلة الريم
هاتف: 785107 - 786233 (1-961+)
من.ب: 13-5574 تونس - بيروت 1102-2050 - لبنان
فاكس: 786230 (1-961+) - البريد الإلكتروني: bachar@asp.com.lb
الموقع على شبكة الانترنت: <http://www.asp.com.lb>

يسنح تسعين لمستعمل أي جزء من هذا الكتاب بأي وسيلة تصويبية أو لكتفونية أو
ميكانيكية بما فيه التسجيل للبروتغرافيا والتسجيل على القرطنة أو أقراص مفرومة أو أي
وسيلة نشر أخرى بما فيها حلظ المطربات، واسترجاعها من دون إذن خطى من الناشر.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة عن رأي **دار المأمون**

التصنيف وفرز الألوان: أبيب غرفهكسن، بيروت - هاتف (+9611) 785107

الطباعة: مطبع الدار العربية للعلوم، بيروت - هاتف (+9611) 786233

المحتويات

9	مقدمة
23	مقدمة
	الفصل الأول
	مستلزمات المنهاج اللغوي من القطاعات المعرفية والغيرات المهنية
25	مقدمة
25	1. كفاءات للمبرمج المعرفية
26	1.1. محتوى المادة اللغوية
33	2.1. ديوان العربية التقليدي
34	3.1. غيرات مهنية
36	4.1. طريقة التدريس
40	5.1. تطبيقات تربوية معاصرة
41	1.5.1. وصايا تربوية
43	2.5.1. أجهزة تعليمية
43	3.5.1. الكتاب المدرسي من وسائط المنهاج اللغوي
47	4.5.1. حوزبة المنهاج اللغوي
	الفصل الثاني
	تفاعل المنهاج اللغوي مع باقى مكونات النسق التربوي
49	مقدمة
50	2. مؤهلات المدرسين وكتاباته
50	1.2. الاستدلال الفطري والاعتيادي

54	2.2. كلاء المدرس المعرفية والمهنية
55	3.2. تدريس العربية للناطقين بغيرها
59	4.2. قابلية الطالب وحاجاته
59	5.2. القابلية لتعلم اللغة الثانية
62	6.2. تعليم العربية لأغراض خلصة

الفصل الثالث

بنية المنهاج اللغوي

67	مقدمة
68	3. القراءة التوصيلية؛ مكوناتها
70	1.3. دور الفص للفصل في تعريف السمع وترويض جهاز النطق
76	2.3. فضلاحة الفصل من مقومات مهارة المثافة والمحادة
79	3.3. تدريس قواعد الفص الترکيبي؛ الهدف والطريقة
84	1.3.3. قواعد مقولية وبنية مكونية
87	2.3.3. قواعد اعرابية
96	3.3.3. قواعد وظيفية
104	4.3.3. قواعد موقعة
109	5.3.3. تقنيات المعجم
110	1.5.3.3. المعلومات المستجذرة للدلائل المعجمية
112	2.5.3.3. أنواع الدلائل المعجمية وفصول لجزائتها
120	4.3. تدريس قواعد الفص التحريلي
122	1.4.3. لشلاق المعاني وتصريف المبني
127	خلصة

القسم الثاني

من قضايا التساليات التربوية

133	مقدمة
-----------	-------

الفصل الأول

نظريات الاكتساب وطرق تعليم الفصل

137	مقدمة
-----------	-------

1. اللغة المعرفية بين الطبيعين والكسيبين.....	138
1.1. الفرضية الطبيعية وطريقة التشغيل التربوية.....	139
1.2. الفرضية الكسيبية والطريقة التعليمية.....	144
2. اللغة، طريقة اكتسابها.....	149
2.1. فصوص اللغات واحدة ومحوياتها نمطية أو خاصة.....	150
2.2. خلاصة.....	158

الفصل الثاني قواعد لستية ومهارات لغوية

مقدمة.....	161
1. المهارات اللغوية في حل المسائل التربوية.....	162
ملحوظة.....	173
خلاصة موضعية.....	174
2. موقع المثاقفة والمحايدة بين المهارات اللغوية.....	174
1.2. مهارات لغوية مركزية.....	177
2.2. مهارات لغوية تكميلية.....	179
1.2.2. هف السمع وتنريض ملء تكوينه.....	180
2.2.2. تجديد جهاز التلفظ.....	183
1.2.2.2. الاستداد النفسي لتغيير السلوك الصوتي.....	184
2.2.2.2. لاستحداث الأحياز النطقية.....	186
خلاصة موضعية.....	189
3.2. تكوين مهارة لكتابه ونتهجهية.....	190
1.3.2. ترويض اليد على خط الحرف.....	190
2.3.2. خط الحروف المتشاكلة.....	192
3.3.2. نهجية لقول المكتوب.....	197
خلاصة عامة.....	203

الفصل الثالث التلطير التربوي؛ قواعده وتقنياته

مقدمة.....	207
1. تغير مهنة التعليم.....	208

210	2. الفعل يبلغ من القول
212	3. لكتمات المعرفة والتعليمية
214	1.3. التربية الإسلامية من ثقافت أهل القرآن
216	2. الوسائل المساعدة على التربية الإسلامية
217	1.2.3. شخصية المعلم المربي
219	2.2.3. الوثائق التربوية والوسائل السمعية البصرية
223	3.2.3. إعداد الوسائل المساعدة
225	4. العربية من لغات الشعوب الإسلامية
226	1.4. تساكن العربية ولغات المسلمين
229	2.4. عادة تعليم اللغة العربية للذاهلين بغيرها
230	3.4. تكوين القدرة اللغوية
234	1.3.4. السماع وتقويم المهارات اللغوية
237	2.3.4. طرق تربية حسسة السمع وترويض جهاز النطق
238	3.3.4. القول فعل لساني يبلغ من وصف للساني للقول
241	4.3.4. الملاحظة وتكوين مهارات الكتابة والتوجيه
244	5.3.4. النص لغولي ومهارة المحاجة
246	5. طرق لكتسب قواعد اللغة
247	1.5. معرفة اللغات لا تحصل بمعرفة اللسانيات فقط
249	2.5. تعليم القواعد بالتجسيج على المثال
251	خلاصة

الفصل الرابع

اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

255	مقدمة
258	1. نظريات لسانية وبرامج تعليم اللغات
258	1.1. الفرضية الطبيعية واللسانيات الكلية
267	2.1. الفرضية للكمية واللسانيات النسبية
270	1.2.1. اللسانيات النسبية وتمثيل اللغات
276	2.2.1. فصوص العربية وطرق لكتسابها
286	خاتمة
289	المصادر بالعربية وبغيرها من اللغات

مقدمة

إن الهدف المباشر للسانيات هو الوصف العلمي لقواعد التي يستخدمها المتكلّم خلال التواصل باللغة مع غيره من أفراد العشيرة اللغوية، حتى إذا استوفى اللساني الوصفُ أمكن استعمالٍ تابعٍ يجده في شرق الحقول لمختلف الأغراض، ومنها تعليمُ اللغة. ويكون تحصيل الملكة اللغوية، بواسطة القواعد التي وصفها اللساني، هدفاً غيرَ مباشرٍ للسانيات الوصفية. يعني هذا أنْ هناك اتصالاً شديداً بين السانيات الوصفية المقتصرة على وصف القواعد بغض النظر عن استثمارها في ميادين أخرى، وبين السانيات التربوية التي تستمدُ من السانيات الوصفية تابعها بقصد بنائها في مناهيج لغوية تكسب المتعلمين القدرة على التواصل باللغة المعنية.

ويكون وصفُ اللغة علمياً إذا توصلَ اللسانُ إلى قواعدها بنموذجٍ نحوويٍ مبنيٍ في إطار نظرية لسانية متحاورَة، بالمعنى العلمي للتحاور، لكلِ النظريات اللسانية والنماذج التحورية السابقة. ومن أمارات الوصف العلمي لقواعد اللغة:

(أ) أن تكون معرفةُ القواعد نسقيةٌ ينعدُ فيها المخلافُ، وليس معرفةٌ نفسيةٌ تحتمل الرأي وتنقيضه.

(ب) أن يكون الوصفُ الذي يتوقعه النموذج التحوري مطابقاً لواقع اللغة الموصوفة، فلا شيءٌ في أحدهما مفقودٌ في الآخر.

(ج) أن يكون الوصف مفهوماً من لدن كلِّ متكلّم باللغة بصرف النظر عن مستوى النهي أو الثقافي.

(د) أن يكون الوصف مفسراً تفسيراً علىَّا يمكنُ الفردَ من توقعِ قواعد لغة المنشأ.

ويفترضُ في النموذج التحوي أن يتفرّع إلى قوالب تفرّغ اللغة الموصوفة إلى فصوص، بحيث يتكلّل كلُّ قالبٍ في النموذج التحوي بوصفٍ من فصوص اللغة من أجل تلقين مهارة من المهارات اللغوية. فتعويذ حاسة السمع وترويض جهاز النطق موكولٌ إلى الفصُّ التصغيُّ الذي يتكلّل بوصفٍ محتواه قالبٌ عالِمٌ.

وبتدریس وصفِ القالب التصغيِّي تكتسب حاسة السمع القدرة على التمييز بين القيم الخلافية لمجموع النطائق المستعملة في اللغة العربية. وعندئذ يتأتى جهاز النطق أن يكتسب بدوره القدرة على إصدار نطائق العربية من أحيازها الخاصة، بما لكلَّ نطيقة من صُوبيات جامعة وأخرى فارقة. وبحصول تبنّكم التدريجيِّين السمعية فالنطقية تكون المهارة اللغوية الأولى قد تشكّلت، وإذاً يكون بوسع الناطق إيجاز نشاطين لغويين:

أولاً: التمييزُ بحاسة السمع بين الصور الصوتية المتشابهة مثل «ستيف وصييف»، «تين وطين»، «ذليل وظليل»، «كيل وقيل»، «ركدة وركض». ويكون أسهلً عليه التمييزُ بين الصور الصوتية المتباينة من قبل «تلفاز، تنساج، قعود، حلوس، دار، ساق، رصاص، عفاف، سراب، طير، بئنث، مخدّه»، وهلم جرا.

ثانياً: التحكُّمُ في تحريك أعضاء جهاز النطق داخل حجرات الرنين من أجل بناء الأحياز المولدة للنطائق المستعملة في اللغة العربية. بحيث يُصدرُ كلُّ نطيقة مسوقةً للصُّوبيات التي تُولّفُها كما يُصدرُها كلُّ منكلمٍ فصيح. وعندئذ يكون الفردُ قد اكتسب مهارة السمع والنطقِ اكتساباً تاماً. ومن المُحتمل أن يلاحظ نقصٌ في أحد الشقيقين، وعندئذ يُبغي التركيزُ عليه بالتدريب من أجل التصويب والتحويذ.

ومع الاشتغال بتكوين مهارة السمع والنطق ينبغي أن يصاحبه الاهتمام بتدريب اليد على رسم الأشكال الهندسية لحروف اللغة العربية، وتمريرها على الامثال لقواعد الخط. وع الحال مزاولة هذا النشاط التربوي يحسن استغلال ما توفره العربية من التشكيلات الحرفية حتى يكون التدريب على رسم الشكل الهندسي لحرف «اـ» مثلاً شريراً في نفس الوقت على الأحرف المماثلة «إـ»، «آـ»، «ئـ»، «أـ»، «أـ» التي تغايرت بالنقط فقط. وبطبيعة التشكيل المحرق هذا في كل نشاط التربوي الهدف إلى تلقين الكتابة.

ولا يفوتنا التذكير بضرورة ربط تلقين الكتابة بمهارة السمع والنطق عن طريق مبدأ التبعة القاضي في العربية بتحصيص المعرف الواحد للنطية الواحدة. فلا يخطُّ الفرد بيده شيئاً مغایراً لما سمعه بأذنه وقاله بلسانه. فعند التقاط حاسة السمع للصورة الصوتية: (تـتـ)، يكون القول باللسان: (تـتـ)، والخط باليد: (تـتـ) لا غير.

ويمبدأ التبعة هنا تنظم المراتب الثلاثة لوجود نفس العبارة اللغوية، وجودها أولاً في السمع، ووجودها ثانياً في القول، ووجودها ثالثاً في الخط. ومن الأهمية بمكان الجمجم، في درس الكتابة، بين مرتبتي القول والخط، كما كان مهمّاً في درس الإماء الجمجم بين مرتبتي السمع والخط.

ومن الثابت حالياً أن الكتابة شقّ أولٌ لمهارة لغوية شقّها الثاني القراءة، أي تحويل الحروف المعطولة إلى أصوات متنوقة. فما يستطيع الفرد أن يخطّه بيده يستطيع أيضاً أن يقوله بلسانه، وأن يسمعه لنفسه ولغيره. فالامر إذن يتعلق بعكس مراتب وجود العبارة؛ إذ يكون الانطلاق من وجودها في الخط المدرك بحسّ البصر إلى إيجادها ظفراً باللسان من أجل تبليفها بواسطة الصوت إلى حاسة السمع. وبعبارة

آخرى من وقع البصر على المخطوط (بَيْتَ نَابُ بِنْتِ)، قال اللسان: (بَيْتَ نَابُ بِنْتِ)، وسمعت الأذن: (بَيْتَ نَابُ بِنْتِ) ليس إلا. فما قرأه العين قاله اللسان وسمعته الأذن. وعليه يكون اكتساب مهارة الكتابة والتهجية مرتبطة باكتساب مهارة السمع والنطق، وكلتاها متعلقة بتلقين محتوى الفصّ النصجي المتألف من نطاقات العربية وقواعد التأليف بينها.

وحرصاً على إجراء التعليم الاصطناعي للغة في الفصل على أصول اكتسابها الطبيعي في المجتمع يعني أن يكون تكوين المهاراتين اللغويتين السابقتين من خلال نصوص حوارية في معظمها أو سردية، وعندئذ يجب تشغيل آليات سائر الفصوص اللغوية هدف تكوين الباقي من المهارات اللغوية. ولا يأس من التذكرة بحدّها أن كلّ فصٌ من فصوص اللغة يتکفل بوصفه قالبٌ من قوالب النموذج التحوي، وأن تدريس ما وصفه قالبٌ ما يكون هدف تكوين مهارةٍ ما. وهكذا يستمر تعليم المهارة اللغوية المستهدفة بالفص أو الفصوص اللغوية الضالعة.

ثاني الفصوص اللغوية، تبعاً لنظرية اللسانيات النسبية، هو الفص المعجمي. محتوى هذا الفص عددٌ غيرٌ متنه من المداخل المعجمية المعترنة في أذهان الناطقين باللغة، وكل مدخل معجمي عبارة عن قوله منطوقه تقترن بكلمة مفهومة افتراض العسل بخلونه والشمس بضوئها، ويفترض في القالب المكلف بوصف المعجم أن يدقق بنية القوله ويحدد مفهوم الكلمة بالنسبة إلى كل مدخل مدخل. كقولنا (جسم) وتصورنا [اجتماع الأبعاد الثلاثة: الطول والعرض والعمق].

أما المدف المباشر من تلقين المعجم فهو تكوين الخصيلة اللغوية؛ أي جموع المداخل المعجمية المرموج تلقينها لإقدار الطالب ثقافياً ولغوياً على إجراء المعادنة في مستوى ثقافي مناسب لمستواه النهجي، واستناداً

إلى المعادلة التالية؛ «اللغة = نسقٌ رمزي + ديوانٌ ثقافي»، فإنَّ الديوان الثقافي مستودع في الفصِّ المعجمي، بينما النسقُ الرمزي موزَّع على سائر الفصوص الأربعة. وعليه يُشكُّلُ المعجمُ الذي يزوِّدُ الحصيلة اللغوية بالفردات السرِّكَري لتنمية مهارة المثاقفة والمحادثة. ومصطلح المثاقفة لا يعني هنا التناقضُ المعري الذي يجري بين الثقافات المختلفة، وإنما يدلُّ في هذا الموضع على تبادل المخاطبين للمعارف والأفكار المتعلقة بموضوع المخول.

يلزム عن المثبت أعلاه وجود تناوب بين حجم الحصيلة اللغوية وبين المستوى الثقافي؛ فلا تكون حصيلة الفرد من المعجم غنيةً ومستوأةً الثقافى ضعيفاً أو العكس. وإذا اكتسبت حصيلته واحتلت ثقافته لم يكن عَيْنُ اللسان مُوحِجاً عن تبادل المعرف المكتسبة والأراء الشخصية في موضوع المحادثة.

ويفترض في القلب الذي يتولى دراسة الفصِّ المعجمي في إطار السانيات التربوية أن ينتهي الحصيلة النوعية المناسبة للغرض المخاص بكل فصبة طلابية. فلا يخلُّها من مفردة رائحة نسبة ترددتها عالية، ولا يُترجع فيها مفردة مهجورة نسبة استعمالها ضعيفة. وكلُّ مِنْ الحصيلة يجب أن يكون سليماً من التصحيف في المعنى والخطأ في المعنى، محكم النظم في نصِّ الدرس، وأوضح التصور في ذهن الطالب. ومن أجل ذلك ينبغي البدء بالفردات الدالة على الموضوعات الحسية القروية من المتعلم، مع الانتقال التدريجي إلى المفردات، وأن يكون دفعها في نصِّ الدرس منضبطاً بعلاقات معنوية كالتضاد والترادف، ونحوها من العلاقات الاستئقاية والصرفية.

تبين أنَّ تنمية الحصيلة اللغوية ضروريٌ لتطوير المستوى الثقافي، وعليه ينبغي إنجاز هذه العمل التربوي في أقصر ظرف زماني ممكن، وإلا تفلَّم بالفرد سُنُّه الحسبي وتختلف سُنُّه النهوي، على الأقل في اللغة

المستهدفة بالدرس. ومن الثابت أيضاً أن معجم اللغات يتكون من نوعين من المداخل:

أ) مداخل معجمية أصول تكتسب استقراء واحداً تلو الآخر إلى حين الاتيان عليها جميعاً في زمان طويل إن تيسر الإحاطة.

ب) مداخل معجمية فروع، تولد عن المداخل السابقة بواسطة قواعد الفص التحويلي، ويكون اكتسابها قياساً عن طريق النسج على المنوال. وكل ما يكتسب قياساً فهو في حكم المعروف مسبقاً، وعما أورده الآن نكون قد مهدنا لنور الفص اللغوي الثالث ودوره في الإسراع بإغناء الحصيلة اللغوية لدى متعلم العربية خاصةً، لانتفاء هذه اللغة إلى نمط اللغات الاستيفافية.

ثالث الفصوص اللغوية، تبعاً لنفس النظرية اللسانية، هو الفص التحويلي، محتواه مؤلف من صفين من القواعد:

أ) قواعد استيفافية ذات طبيعة دلالية تشكل بتوسيع بعض الكلمات من بعض، كتوسيع المطاوعة من المتعدي العلاجي.

ب) قواعد صرفية ذات طبيعة صورية، مهمتها ضبط مختلف التغيرات التي تطرأ على القوالة المتصرفية، وهي تتصل من جهة إلى أخرى، كقلب الواو ياء إذا اجتمعا في قوله وإدغام الياء في الياء في نحو طي، وعي، ومي، وسية.

وين هذين الضربين من القواعد علاقة تحكيم؛ إذ كل ما يسمح به المكون الاستيفافي يُحوزه المكون الصرفي، وليس كل ما يسمح به الصرف يُحوزه الاستيفافي. فمثل (هـلـكـ) المحوّل عن (هـلـكـ) يُحوزه قاعدة صرفية وتمنعه قاعدة استيفافية، وكذلك (كـيـنـ) المحوّل عن (كانـ). في حين يُحوز كلتا القاعدتين مثل (شـتـمـ) و(قـيـدـ) المحوّلين تباعاً من (شتـمـ) و(قادـ).

وللفص التحويلي قالبٌ مُختصٌ في وصف قواعدهِ هدف تلقينها، حتى إذا تعلمها الطالبُ بالدراسة وتحكّمَ في استعمالها بالتدريب يكون حينئذ قد امتلك قدرةً ذاتيةً على التطوير المستمرٍ لمحصيله اللغوية؛ إذ يستطيع بذلك القواعد أن يستبط عددًا من المداخل المعجمية الفروع من كل مدخل معجمي أصلٍ سبق اكتسابه استقراءً، وعلى قدر ما يُعَجِّلُ الفص التحويلي بلوغ درجة الكفاية النسبية في الحصيلة اللغوية يكون تضيُّع مهارة المتابعة والحادنة في ظرف زماني قصير.

ويكون لقواعد الفص التحويلي ذاك الدورُ في غط اللغات الاشتقاقية خاصةً، كالعربية ونحوها من اللغات التي اختارت وسيط الجذر لتكوين المفردات الموادي أو المداخل المعجمية الأصول، ثم اضطررت لأن تختار لصرفها وسيطَ الوزن لتوليد المفردات التوالي أو المداخل المعجمية الفروع. وعلى هذا الأساس ينبغي الاهتمام بتلقين قواعد الفص التحويلي، كما يصفها القالبُ المختصُّ، وأن يكون تلقين هذه القواعد مباشرةً عن طريق تضمين القاعدة المستهدفة في نص الدرس، ثم التركيزُ على تفهمها في طور الشرح، ثم التدريب على استعمالها في طور التطبيقات. علماً أن تلقين هذه القواعد كافٍ للإسراع بتكوين الحصيلة اللغوية المناسبة، لكن هذه الحصيلة، رغم مرتكزيتها، غيرٌ كافية في حدٍ ذاتها لتكوين مهارة المتابعة والحادنة، وإنما تكتمل هذه المهارة بتلقين قواعد الفص اللغوي الرابع.

الفص الترتكبي آخرُ الفصوص اللغوية الأربع، يستلم من المعجم المفردات منتظمةً في بعض مقولات، فيؤلف بينها بواسطة علاقاتٍ يُعْتَدُ إنشاء جملٍ تامةً التكوين قابلةً للاستعمال هدف إنجاح الحادنة والحافظة على استمرارها. وهذا الفص قالبٌ خاصٌ يصف عناوين المتألفَ ما يلي:

I) يُضْعَفُ مقولاتٌ مِركَبَةٌ؛ حَوْلَهَا تَحْمِمُ مِدَاعِلُ الْمَعْجَمِ غَيْرِ المُتَاهِيَّةِ؛ إذ يُشَمِّي البعضُ إِلَى مِقْوَلَةِ الْإِسْمِ التَّامِ [+ج - ز] وَغَيْرُهُ إِلَى مِقْوَلَةِ الْإِسْمِ النَّاقِصِ [-ج+ز]، أَوْ مِقْوَلَةِ الْفَعْلِ التَّامِ [+ج+ز]، أَوْ الْفَعْلِ النَّاقِصِ [-ج + ز]، أَوْ الْمَصْدِرِ [+ج - ز]، أَوْ الصَّفَةِ [+ج + ز]، أَوْ الْخَالِفَةِ، أَوْ الْأَدَاءِ. وَفِي هَذَا الطُّورِ الْأُولَى يَكْتُسُ الْفَرْدُ الْقَدْرَةُ عَلَى تَصْنِيفِ مُفَرِّدَاتِ حِصْبِلَتِهِ الْلُّغُوِيَّةِ بِاعتِبارِ دَلَالَتِهَا الْمَعْجَمِيَّةِ إِلَى الْمَقْوَلَاتِ الْمُسَرَّوَةِ. وَتَرَسُّخُ هَذِهِ الْمُلْكَةُ بِالدَّرِيَّاتِ الْمُنَاسِبَةِ.

II) بِنَيَّةٍ مَكْوَنَةٍ لِلْحَمْلَةِ [± صد (م، م) ± فض]، عَنَاصِرُهَا مُسْتَوْدَعَ الْمِدَاعِلُ الْمَعْجَمِيَّةِ. فَالْمُشَمِّيُّ إِلَى الْفَعْلِ التَّامِ لَا يُعُوْضُ فِي الْبِنَيَّةِ الْمَكْوَنَةِ لِلْحَمْلَةِ إِلَّا عَنْصَرُ الْمَسْنَدِ (م)، وَالْمِدَاعِلُ الْمُتَتَمِّيُّ إِلَى مِقْوَلَةِ الْفَعْلِ النَّاقِصِ لَا يُعُوْضُ فِي نَفْسِ الْبِنَيَّةِ إِلَّا عَنْصَرُ الْمَصْدِرِ (صَد)، وَالْمُشَمِّيُّ إِلَى مِقْوَلَةِ الْإِسْمِ التَّامِ يُعُوْضُ عَنْصَرَيِّ الْمَسْنَدِ إِلَيْهِ (م) وَالْفَضْلَةِ (فض). وَالْمِدَاعِلُ الْمُتَتَمِّيُّ إِلَى الْإِسْمِ النَّاقِصِ يُعُوْضُ عَنْصَرَ الْفَضْلَةِ (فض) مُطْلِقاً وَالْمَسْنَدُ إِلَيْهِ (م) بِشَرْوَطِهِ. وَالْمَصْدِرُ وَالصَّفَةُ يُعُوْضُانِ الْعَناصِرُ الْثَلَاثَةُ الْمَسْنَدُ وَالْمَسْنَدُ إِلَيْهِ وَالْفَضْلَةُ؛ [(م، م) فض] مَعْ فَارِقٍ. وَالْمُشَمِّيُّ إِلَى الْخَالِفَةِ الَّتِي تَضُمُ مِدَاعِلَ تَقْوِيمَ مَقَامَهَا فَإِنْ هُنَّ سُلُوكٌ مَا يَنْتَهِي إِلَيْهِ. وَاللَّأْوَاتُ سُلُوكٌ آخَرُ مُفَصَّلٌ فِي مَوْضِعِهِ. وَفِي هَذَا الطُّورِ الثَّانِي مِنَ التَّرْكِيبِ يَتَعَلَّمُ الْفَرْدُ السُّلُوكَ الْخَاصَ بِكُلِّ مِقْوَلَةٍ مِرْكَبَةٍ دَاخِلِ الْبِنَيَّةِ الْمَكْوَنَةِ، وَيَعْلَمُ عِنْدَئِذٍ أَنَّ مَا يَخَالِفُ سُلُوكَ مِقْوَلِهِ تَسْبِبُ فِي اِخْتِلَافِ الْبِنَيَّةِ الْمَكْوَنَةِ لِلْحَمْلَةِ.

III) بِنَيَّةٍ إِعْرَابِيَّةٍ؛ تَنْشَأُ بِإِدْرَاجِ الْعَلَاقَيْنِ التَّرْكِيَّيْنِ (ع، ة) بَيْنِ عَنَاصِرِ الْبِنَيَّةِ الْمَكْوَنَةِ عَلَى النَّحوِ التَّالِيِّ [± صد (م، م) ة ± فض]، وَتَكُونُ عَلَاقَةُ الْإِسْنَادِ (ع) عَامِلَةً فِي طَرْفِيهَا حَالَةُ الرُّفعِ الْمَعْرُوبِ عَنْهَا فِي الْلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ بِعَلَمِ الْضَّمَّةِ أَوْ مَا يَنْتَهِي إِلَيْهَا الظَّاهِرَةُ عَلَى

المرب وضعاً ووضعاً أو المقدرة على المبني وضعاً المعرب موضعاً. بينما علاقة الإضلال (ة) تكون عاملة في الفضلات حالة النصب للعرب عنها في العربية بالفتحة أو ما ينوب عنها، سواءً كانت تلك العلامة ظاهرة أو مقدرة. أما باقي العلامات، كالسكون، والفتح، والجز فتواسخ للضمة علامة الرفع أو للفتحة علامة النصب، كما هو موضح في موضعه. وفي هذا الطور الثالث من التركيب يتعلم الفرد كيف يعرب، بالعلامات المستعملة في العربية، عن حالي الرفع والنصب، وكيف ينسخ علامتي تثنكم الحالتين التركيبتين بالتواسع المتعاقبة على مكونات الجملة. ويستبط مختلف التغيرات التي تطراً على البنية الإعرابية إما بعملية التقليص عن طريق الشغور أو الحذف، وإما بعملية التوسيع عن طريق التسريب أو التبعية.

IV) بنية وظيفية تنشأ بإدراج العلاقات الدلالية بين مكونات البنية الإعرابية؛ كعلاقة السبيبة (ـ) والعلبة (ـ) المنتقائين بالفعل المستعدي أو مشتقاته، فتعمل الأولى وظيفة الفاعل في أحد الموضوعين، وتعمل الثانية وظيفة المفعول في الموضوع الآخر. وعلاقة السبلية (ـ) المنتقدة بالفعل اللازم أو مشتقاته لتعمل وظيفة الفاعل به في الموضوع المائل معه. وعلاقة اللزوم (ـ) التي تعمل بشروط متغيرة الوظائف التسعة في الفضلات؛ وهي الحالية، والماضية، والغائية، والتبيين، والنهي، والتكريم، والتكييف، والتزمير والتمكين. ثم علاقة الاتماء (ـ) التي تجمع المترافقين في تركيب التقيد، وأخيراً علاقة الإضافة (ـ) لتأليف المتضاديين في المركب الإضافي.

وخلال هذا الطور من التركيب يتعلم الفرد من بين ما يتعلم ربط العلاقات الدلالية بما يتلقاها من المقولات الفرعية، وتعليق

الوظائف النحوية الائتلا عشرة بعواملها، وإسماها إلى قوالبها، وتخلص تركيب الإسناد من غيره التقييد أو الحكم في نحو (الشُّرُكُ ظلم، المغناطيسُ معدن، القمرُ ساقٌ). وفي الإضافة يربط اللفظية (حبُّ الأم) بتركيب الإسناد، وللمعنى (سيارة الأم) بتركيب التقييد.

(V) بنية موقعة آخر أطوار الفص التركيبي بالنسبة إلى نمط العربية من اللغات التوليفية. في هذا الطور تتحدد مكونات الجملة موقعها المحددة بعوامل تداولية، وهذه العوامل عبارة عن علاقات تخطيطية تربط المستكمل بمحاطبه. وكل علاقة تخطيطية تمثل النزلة المعرفية لأحد المتحاطبين بالقياس إلى محتوى الجملة. فالمتكلم مثل (أسعدنا بني الحسن) منزلة معرفية مغايرة لمنزلته إن قال (أبى الحسن مسحنا)، وهي غيرها إن قال (الحسن بني مسحنا). كما أن النزلة المعرفية للمخاطب مثل (ما نظم شوقي رواية) غير منزلته إن عوطي مثل (ما شوقي نظم رواية)، أو (ما رواية نظم شوقي)، ويستمر في سائر الترتيب الباقي في الاستفهام والنفي والإثبات.

ومن المفروض في القلب المكلف بمعالجة محتوى الفص التركيبي أن يذكر، في الطور الآخر منه، على وصف المراحل المعرفية وما يوقفها من البنيات الموقعة، أو المدحات المعجمية، كاضطراب المؤكّدات؛ من قبيل (إنَّ الإنسانَ في خُسْرٍ، إنَّ الإنسانَ لفِي خُسْرٍ، (والعصرِ إنَّ الإنسانَ لفِي خُسْرٍ)، ونحوها الحاصلات في مثل (اللهُ هو المرجحى، اللهُ المرجحى لا غُيرُ، إنَّا المرجحى اللهُ، ما المرجحى إِلَّا اللهُ)، وغير ذلك من المفردات المعجمية التي يلحقها المتكلّم بالجملة للدلالة على علاقة تخطيطية تجمعه بمحادثه.

تلقين هذه العوامل التدابيرية، بحسبتها للرُّثُب والصلْح، يُطَوِّر حسناً قدرة المتكلم أولاً على إصابة الفهم للأقوال التي يطلقها، وثانياً على إيجاده التعبير عن الأفكار التي يُلْقِيها. وخلال التلقين يجب تربية التعبير داخل الشخص البنيوية للعبارة بين ما يُحيلُ على محتواها الدلالي، وبين ما يتصلُ منها بعلاقة التخاطب، أو يخصُّ روابط التركيب. وعليه يجب أن تتحلُّ العبارة؛ (أجزمُ على أنَّ في آرائك صواباً كثيراً)، إلى (أجزمُ على (أنَّ (في آرائك صواباً كثيراً))). بحيث تتحصل محتوى القوس الأول بعلاقة التخاطب (متكلم يرفع ارتياح المتكلمي)، ومحظى القوس الثاني خاصٌ بالربط الترجمي بين الجملتين، أما القوسُ الثالث فمحظوه إثبات الصواب الكبير وصفاً لآراء الشخص المقصود بكاف الخطاب.

يتربُّ عن تلقين موضوعات البنية الموقعة أن تنتقل الملكة اللغوية لدى المتعلم إلى مستوى أعلى من المعرفة اللسانية. وعندئذ يمكن الشروع في تكوين المهارة اللغوية الأخيرة؛ وهي مهارة القراءة والعبارة. شقُ القراءة مؤلفٌ من مهارات جزئية هي:

أ) حَرَمُ القَوْلِ المكتسب بتدريب المتعلم على وضع النطاق في مواضعها في بيانٍ ومهلٍ.

ب) فَهْمُ الْكَلَامِ الذي يحصل بالتسديد إلى استخدام المعرفة اللغوية المكتسبة وتوسيتها إلى المقاصد المدوّنة في النصوص المكتوبة باللغة العربية، وإنْ تعددَ مجالها العربي وتفاوتَ زمانُ كتابتها.

ج) تقدُّمُ المعرفة المتزرعة من الأقوال المقرؤة بهدف اختبار درجة الصواب في الآراء والمفاضلة بينها بمقاييس معرفية محددة مسبقاً.

اما شقُ العبارة من نفس المهارة فيهتمُ بتطوير صناعة الإنشاء لدى المتعلم، ويتعلقُ اكتسابُ هذه الصناعة بتطوير مهاراتٍ تركيبيةٍ عن طريق ما يلي:

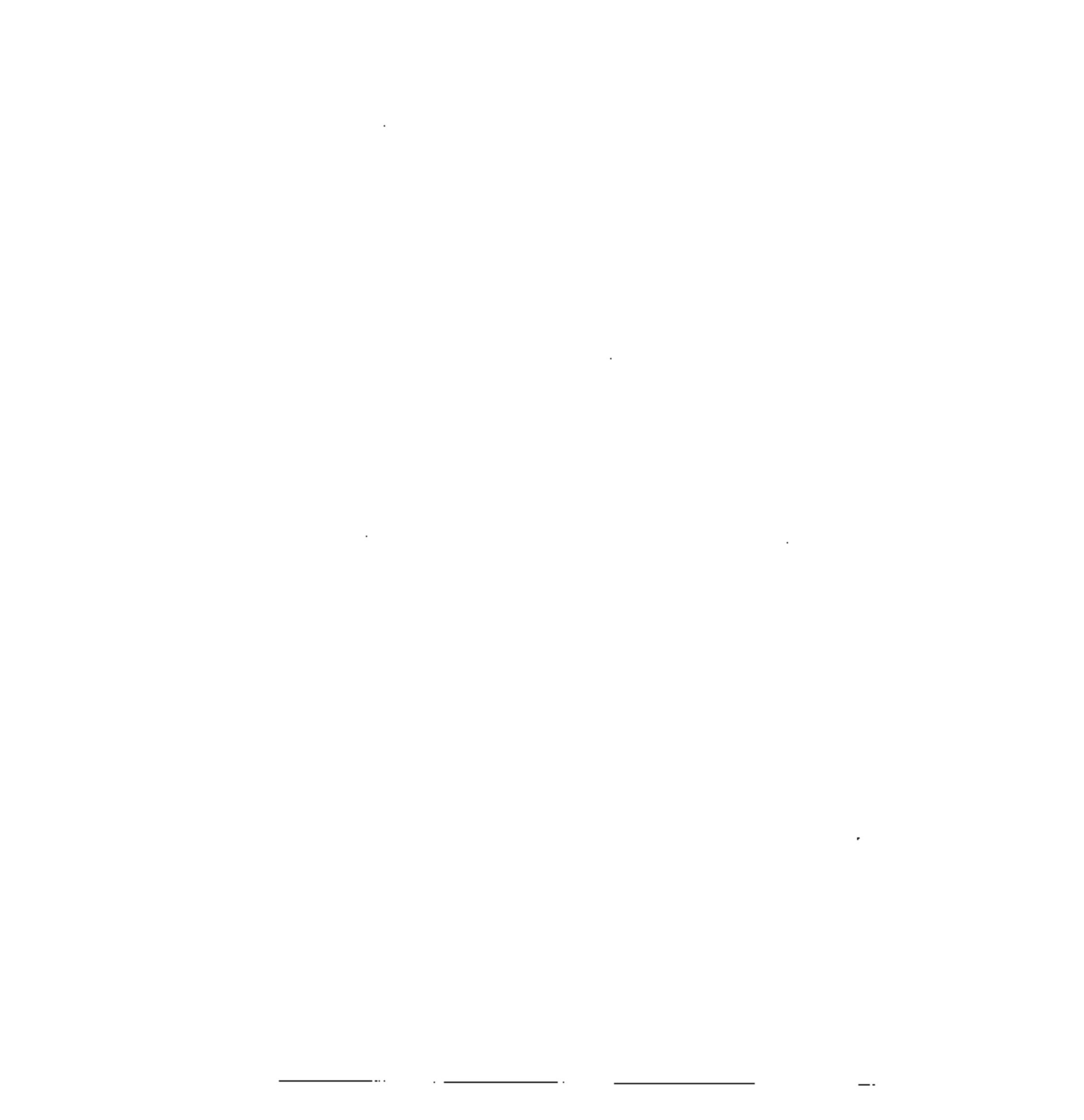
أ) تلقين ما يحتمله نسق العربية من الأساليب حتى يعرف المتعلم كيف يعمل الكلام، ولم يعملا على أحد الوجوه المختلفة. كأن يُنشئ كلاماً على نحو يعلم معه لم حذف ولم يذكر، أو أطلق ولم يقيّد، أو وصل ولم يفصل، أو تكرر ولم يُعرف، أو حصر ولم يُعْمَّم. وإذا حصر لم أتبع ولم يقطع، أو قلب ولم يفرد. ثم لم يكون عطف البعض على الكل، ويكون العدول عن الوضع اللغوي إلى الاستعمال المجازي، وهلم جرا.

ب) التدريب على معارضه المتشير من التركيب، ويشحصر إيجاز هذا النشاط في إفراغ العبارة المتأخرة من محتواها مع الاحتفاظ ببنيتها هدف توظيفها من جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلم. كأن يطلب استعمال البنية التركيبة للعبارة التالية، (لكل امرئٍ من ذهره ما تعود)، لإنشاء كلام مغاير من قبيل: (لكل إنسان من ماله ما أفق)، و(لكل عالم من علمه ما يبلغ)، و(لكل رجل من أعماله ما خلد)، و(لكل حيٍ من طعامه ما نفع). وكذلك يسمى التدريب على إنشاء أغراضٍ كلامية مختلفة بواسطة بنية تركيبية واحدة، فترتقي الملة اللغوية إلى أعلى مستويات البيان.

والذي ينبغي الاحتفاظ به من هذه المقدمة هو هذا الربط الواضح بين الفصوص اللغوية، كما تُعالجها اللسانيات النسبية، وبين المهارات اللغوية، كما تتناول في اللسانيات التربوية. وعندئذ يُعلم أيُّ فص لغوي يفضي تلقين محتواه إلى تكوين أيِّ مهارة لغوية. وهذا الربط يتحجّب الكثُر من الخطط في إعداد الدراسات اللغوية والخلط في بناء المنهاج التربوي كما شاع وانتشر في وطن العربية لقرن عديدة. ومن الله التوفيق.

القسم الأول

بناء المنهاج التغوي وتفاعله



مقدمة

غالباً ما يتصورُ النظامُ التعليمي على أنه نسقٌ يتألفُ من مكوناتٍ ثلاثة: أولاً منهاجٌ متعددٌ للمواد الدراسية والأبنية التربوية، وثانياً مدرسٌ متغايرٌ الكفاءات المعرفية والمهارات المهنية، وثالثاً طالبٌ متعددُ اللسان والأعمار مختلفُ الحاجات اللغوية والأغراض القطاعية. وهذه العناصرُ الثلاثة لها دخلٌ مباشرٌ في تشكيلِ النظام التعليمي، وبالتالي يمكن الاقتصار على البحث في الخصائص التي ينبغي توافرها في كل واحدٍ من المكونات الثلاثة لضمان انسجامها، وعندئذٍ يُؤديُ النظام التعليمي وظيفته التكوية والتربوية علىوجه المطلوب.

إلا أن أيٌّ تناولٌ لعنصر المنهاج اللغوي⁽¹⁾ يدعو حتماً إلى النظر في الموصفات التي يجب توافرها في المبرمج الذي يزاولُ التأليف المدرسي. وإذا كان الاستفسار عما ينبغي أن يكون لهذا العنصر الرابع في النظام التعليمي من كفاءات علمية ومؤهلاتٍ تربوية فتكونَ مشاركته في صناعة المنهاج اللغوية ضامنةً لتحقيق المرامي المستهدفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فلا مندوحة إذن من تناولٌ علنة المبرمج بالتحليل ما دام هو القاعدة التي تولدُ المنهاج المدرسي، ومصدرُ التعليماتِ التي تُرشدُ

(1) المنهاج اللغوي يدلُّ هنا على نسقٍ تربويٍ يتكونُ من مادةٍ تعليمية لغوية وثقافية مترتبةٍ في صورة متاليةٍ حسائيةٍ من أجل تدريسها بوسائلٍ وفقٍ منهاجٍ مضبوطةٍ وبوسائلٍ تقنيةٍ معاونةٍ في ظرفٍ زمانٍ محدودٍ يتناسبُ بتحقيق أهدافٍ مرصودة.

المدرسين المستهدفين لصنيعه، وهو أيضاً أصل المهارات اللغوية والقيم الحضارية المستحصلة من لدن الطلاب المستهدفين بمؤلفه المدرسي. وبالختصار نستطيع القول؛ على قدر عدّة المبرمج يأتى بمحن المنهاج اللغوي.

أما مكانة المنهاج اللغوي فيدخل في تحديدها عاملان اثنان: أولهما داخلي يخص بناء المنهاج في حد ذاته، ومستوى هذا البناء مرهون كما سبق بالعدة المعرفية والتكنية التي يستفرها المبرمج للمنهاج الذي أقام بنائه ورضي استعماله. وثانيهما خارجي يلزم عن الأول حتماً، ويُحصل بدرجة تفاعل المنهاج مع المدرس من جهة، ومع الطالب من جهة أخرى:

يكون تماؤب المدرس مع المنهاج في المستوى المطلوب إذا لم يكلّفه التدريس به العهد الكبير، وتحقق بواسطته الخير الكبير. ويكون تفاعل الطالب مع المنهاج اللغوي إيجابياً بدرجة عالية إذا استجاب المنهاج لحاجته اللغوية وقضى غرضه القطاعي، وكوئن رغبة في نفسه وسهل عليه أن يواصل التعلم.

نبين مما سبق أن بحثنا هذا منصب على نسق المكونات المدرسية الأربع؛ المبرمج، والمنهاج، والمدرس، والطالب. ومن المعروف أن كل مكون في نسق تحدّد ماهيته الداخلية باعتبار العلاقات التي تجمعه بسائر عناصر النسق. فالمبرمج إذا انتظمت علاقته بطالب ناطق بغير العربية استقر لنهاجه من عدته المعرفية والتكنية ما يحفظ هذه العلاقة ويقوّيها، واحتشرط في المدرس مهارات مناسبة. وكذلك فيباقي، كما سيأتي.

الفصل الأول

مستلزمات المنهاج اللغوي من الكفاءات المعرفية والخبرات المهنية

مقدمة

موضوع هذا الفصل هو تركيب العدة التي ينبغي لمبرمج المنهاج اللغوي أن يتوفّر عليها. وإنّه لا يفيده هنا شخصاً واحداً ولكن وحدة في العمل، وإنّ تعدد اختصاصات المشاركين فيه. بل تشتمل عدّة مبرمجي وعمق مستوى فروعها ليستلزمان متدخلين كثير لصناعة منهاج لغوي واحد. ومع هذه الكرة نستمر في الحديث عن المبرمج بالإفراد تأكيداً على التسقّي، حتى إذا ظهرت المفاصل بوضوح وزُعمت الأدوار على المتخصصين في كل عضو من أعضاء المنهاج اللغوي.

العدّة التي يحتاج إليها المبرمج تنحل بالقسمة الأولى إلى مكونين اثنين كلاهما يترّكب من عنصرين: فالمكون الأول يشمل كفاءات معرفية ويتّألف من مادة لغوية وديوان ثقافي. بينما المكون الثاني يضمّ خبرات مهنية ويترّكب هو الآخر من عنصرين؛ طريقة التدريس والتقييم المساعدة. وهذه الأقسام لأهميتها في حاجة إلى تناولٍ يوضح ماهيتها، ويعنّد أدوارها.

1. كفاءات المبرمج المعرفية

كَبَّت في مجال إنتاج المعرفة ونشرها أن أحد ما يُولّف من كتب

تقريب المعرفة من غير المتخصص هو ما أَلْفَهُ ذُرِّ الريادة في التخصص، وفي مجال التعليم فإنَّ أجودَ منهاج لغويٍ ما يبرمجه ذو كفاءات معرفية عالية. وهذه المقدمة ينبغي التحقق منها بتحليل العناصر الأربع المكونة للكفاءة المعرفية.

1.1. محتوى المادَة اللغوية

من المعروف عن المعجميين أنهم أحقرُ اللغويين عموماً على ضبط بنية الكلمة بحسبَ التصحيح، وعلى تدقيق معناها خوفاً من الخطأ⁽²⁾. وكذلك ينبغي أن يكون مرجع المنهاج اللغوي، ولكن بالنسبة إلى اللغة ككلٍّ، أصواتاً ومعجماً وصرفًا وتركيباً. وما يزيد في تعقيد مهمته أنه لا يكفيه إتقانُ معرفة اللغة بخصوصها الأربع المذكورة، بل ينبغي إعادةً معرفتها وصفها، فضلاً عن الإمام بأوليات النظرية اللسانية عموماً. وكلُّ نقصٍ في الوحدات الثلاثة: أولاً المعرفة اللغوية، ثانياً المعرفة السحووية، ثالثاً معرفة أوليات النظرية اللسانية؛ سوف يعكس سلباً على المنهاج اللغوي. كما يتضح فيما يلي:

(1) إتقانُ معرفة العربية استعمالاً ضروريًّا، لأنَّ الصَّمَامُ الذي يمنع الاهفوارات اللغوية الشائعة حالياً في عربية الصحافة من التسرب إلى المنهاج اللغوي، وخاصةً إذا ترتب عن تلقينها استغلاقُ الخطابِ

(2) من المعروف في تاريخ المعجم العربي أنَّ اللاحق يُورِّر صناعة قاموس جديد بما لاحظه من التصحيح والخطأ وغيرها من الاهفوارات في عمل السابق، وهو ما يظهر بوضوح في المقدمة الطويلة التي مهدَّها الأزهري لقاموسه تحسيب اللغة. تقىطط منها قوله: «والفيت طلاب هذا الشأن من أبناء زماننا لا يعرفون من آفات الكتب المصححة المدعولة ما عرفه، ولا يعنون صحيحةها من حقيقتها كما يزتته... أدُلُّ على التصحيح الواقع في كتب المتعلّقين، والمُعور من التفسير المزال عن وجهه لغلا يفترُّ به من يجهله، ولا يعتمدَه من لا يعرِّفه».

الشرعى على الأفهام، واستبهام حضارة القرآن على الطلاب. والمفهومات اللغوية الدارجة على الألسنة حالياً بلغة من الكثرة والانتشار حدّاً يستوجب التتحقق من كلّ عبارة قبل إدراجها في المنهاج. ولا يسع المقام بتبسيط تفاصيلها⁽³⁾.

(2) المعرفة النحوية كما تمثل في وصف النحوة للغربية لا تقل أهمية عن المعرفة اللغوية في حد ذاتها، وقبل التطرق إلى قيمة المعرفة النحوية لابد من الإشارة إلى أن للغربية في وقتنا الراهن وصفين اثنين:

أولهما نحو قلم صاغه سيبويه والذين حاولوا من بعده، وما زال مستعملاً في تعليم العربية إلى يومنا، وهذا النحو ككل عمل بشري لا يخلو من صواب وخطأ، وهو في حاجة إلى جهود إضافية، ولو على اللسانين حالياً بضرورتها كان منهم ما يأتي في ثان الوصفين.

وثانيهما نحو حديثٍ جدّاً نتج عن احكاك الثقافتين العربية والغربية منذ الربع الأخير من القرن الماضي، بعودة البعثات التعليمية العربية من الجامعات الفرنسية محملةً بما تيسر للكل واحد من المعرفة اللسانية الجديدة⁽⁴⁾. والوصف الجديد للغربية يتفرع إلى ضربين:

(أ) وصف دخيلٌ ناجمٌ عن استقدام نظريات لسانية مبنية على

(3) من الأمثلة الفرضية انتقال (كلاً) من دلالة الردع والزجر مع الجملة المخربة في العربية الفصيحة إلى الجواب بالنفي عن جملة استفهامية في عربية الصحافة. ونقل باء الجر مع فعل (استبدل) من دعوهما على المتروك إلى التصاقها بالآخر.

(4) للتوسيع في الموضوع راجع بحثينا «من أ направيات الفكر اللغوي بالمغرب»، ومن تحولات المغرب الثقافية المنشورة على التوالي في العدد 3/1997، والعدد 35/2005 من مجلة التاريخ العربي.

لغات مختلفة غطياً عن لسان حضارة القرآن، من أجل تطبيقها على عربية الصحافة والمهجات المحلية خاصة، بدعوى فدم العربية الفصحى. وعيوب هذا الضرب أكثر من أن تُعد⁽⁵⁾، لكنه يمكن تجميعها في ثلاثة أقسام؛ أولاًً إفساد نسق العربية كتحويل تأثير المضاف على المضاف إليه في مثل (نشومسكي ملحة). وثانياً الخطأ في وصف العربية كقولهم؛ البناء لغير الفاعل لا يختلف عن البناء للفاعل، واعتبار (كان الولد مريضاً) جملة فعلية مكونة من فعل وفاعل ومحول، على غرار (أسعف الولد مريضاً)، ومن هنا القبيل الشيء الكثير. وثالثاً الإلحاد في الدعوة إلى إلغاء النحو القديم والتراث عموماً بدعوى إعاقتهما للتطور العلمي في ميدان اللغة، وبقى الحقول المعرفية⁽⁶⁾.

(ب) وصف أصيل مقترن للغة الفصحى بواسطة نموذج النحو التوليفي الذي بنياه في إطار نظرتنا اللسانية المتباينة من العربية ونحوها من اللغات البشرية⁽⁷⁾، ويفترض في نحو العربية التوليفي الجديد، كما هو الحال في كل عمل علمي رصين، أن يستوعب ما في جهود السابقين من صواب، ويتصوّب ما فيها من هفوات، ويendarك قصورها، ويمتاز عن غيره بما يأيدي اللسانين فاطبة بالكتابتين الوصفية والتفسيرية،

(5) من شواهد أعمال الدكتور عبد القادر الغاسبي الفهري، وغيره كثيرو.

(6) للوقوف على نتاج على ما سرد من المزاعم بعبارات أحصيها انتظر مقالانا من خسولات المغرب الثقافية المنشورة في مجلة التاريخ العربي، العدد 33 لخريف 2005.

(7) انظر كتابنا الوسائل اللغوية وغيرها من أعمالنا المنشورة في موضوع نحو العربية التوليفي.

وبالبساطة والوضوح، وبمطابقة توقعات النموذج ل الواقع اللغة العربية. أما عن أدوار المعرفة اللسانية قد يها وحدتها فيمكن إجمالها في ما يلي:

أولها امتلاك الآلة المنهجية الازمة للتمييز الفسر بين فصيح الكلام وسقطه، وهو يمكن تصنيف مثل هذه العبارة (ستويا يستبدل المدير سيارته القدمة بأخرى جديدة) ضمن التركيب السليم الفصيح أو ضمن الكلام القبيح النظم القريب من الفهم. وهو يعلم موطن الخرق في نحو (هُلْكَ الجماع، وميت قوم نِياماً، وكين فَرَحَ من آخرين).

وثانيها معاينة النظام الداخلي للغة، بالكشف عن انتظام قواعدها عبر فصوصها الأربع، وهذه المعرفة ضرورية لإتقان برمجة القواعد المستهدفة بالتلقين وفق انتظامها داخل اللغة. وهو يأتي ببناء النهاج اللغوي على متوال النظم اللغوي. وهذا المطلب ملح، إذ يسهل على المدرس التلقين وعلى الطالب الأكساب. وسوف نعود إلى الموضوع بشيء من التفصيل من خلال تناولنا لبنيته النهاج.

ثالثها اكتشاف ما في اللغة العربية من خصائص ذاتية تعجل باكتساحها وتسهّله إن استشرت على الوجه المطلوب في بناء النهاج اللغوي. فاستغلال عاصية الاشتراك مثلاً يوفر للغربية إمكانية تعلم جزء كبير من معجمها بقواعد الاستبطاط⁽⁸⁾، ولا يحصل مثل ذلك في غيرها إلا بالتعليم عن طريق

(8) التعليم يستعمل للدلالة على عملية التلقين التي تكون من المعلم للطالب، بينما التعلم عملية تجاري في ذهن الشخص الواحد بحيث يكتب معارف مستحصلة من خزونه، ويكون معلم نفسه. للزيد من التفصيل انظر الفصل الثالث من 10 من كتاب ابن سينا البرهان من كتاب الشفا.

الاستقراء، وإن استثمار «التشاكل الحرفي» ليُعجل بتعليم مهارة الكتابة والقراءة. كما تساعد استغلال «التناسب الصوتي» على تنمية مهارة السمع، وعلى ترويض جهاز السنطق اللازمين لتسجيل القيمة الخلافية بين المثلثين في نحو (حَلَّ أَسْفَارًا وَنَالَ أَصْفَارًا)، (لَمَا كَبَلَهَا قَبْلَهَا)، (رَجُلٌ ذَلِيلٌ فِي مَكَانٍ ظَلِيلٍ)، (شَابٌ عَقْلُهُ رِيَاضِيٌّ وَفَكْرُهُ رِيَادِيٌّ)، وكذلك يستمرُ في الكثير.

(3) الإسلام بأوليات النظرية الدسانية لا يقلُّ أهمية عن المعرفتين اللغوية والمنحوية، ومنها السؤال التقليدي الذي طرح قدیماً بعبارته المعروفة؛ اللغة البشرية إلهام وتسخر أم وضيعة واصطلاح؟ ويُطرح بحدّاً بصيغته العصرية، اللغة البشرية ملكة طبيعية؟ يتلقاها الجنين من الآباءين كما يتلقى بالوراثة سائر الطبائع الخلقية أم هي ملكة كُسْبَيَّة؟، تنتقل من السلف إلى الخلف اكتساباً، كما تنتقل باقي الملكات الصناعية⁽⁹⁾.

والأخدُ بأحد المحوابين له الدورُ الفصلُ أولًا في «المنحي الدراسي» الذي ينبغي أن يُبعن عليه المنهاج اللغوي، وثانياً في اختيار «طريقة التدريس» المناسبة. فالانطلاق من كون اللغة ملكة كُسْبَيَّة، وهو الشبي

(9) السؤال المطروح أعلاه لأهميته تناولنا بالتحليل في إطار النظريتين المعرفتين الطبيعية والكسبيّة في الكثير من أعمالنا، انظر كتابنا أقسام اللغة في الفكر العربي القديم، والواسطط اللغوية الجزء الأول منه. ولأهمية ما أورد ابن خلدون في الموضوع نقتطف منه قوله: «اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعانٍ، وجودتها وقصورها يحسب تمام الملكة أو نقصانها... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال. لأن الفعل يقع أولاً وتعود للذات منه صفة، ثم تكرر تكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة.. هكذا تصير الألسن واللغات من حيل إلى حيل»، المقدمة، ص 385.

للموضوع تقديره، يستوجب منح درامياً يجعل المنهاج اللغوي مؤلماً من شقين؛ أو فهما يضم ما لا يُوحَّد من اللغة إلا بالتلقيين، أي العملية التي يُحرر بها المدرس لتعليم الطالب، وثانيهما يحتوى على ما يُمكِّن الطالب من الاتساع الذاتي، إذ يُتَحدَّ ما تلقى مباشرة قاعدة لاستبطاع معارف لغوية يضمنها إلى عجزونه السابق.

وهذا المنحى التدريسي الموصوف تبعاً لتصوُّر اللغة ملكة كمية يستوجب بدوره طريقة تربوية تترَكِّب من طورَين: في الطور الأول يُقْسَمُ على استثار الملاكات الذهنية من أجل استيعاب المعرفة اللغوية المتداولة في الوسط أو الفصل. ويحصل الاستيعاب بالفهم السليم والحفظ المتين والاستعداد إما للاستعمال المحرفي بالإعادة والترديد، وإما للاستمار من أجل اقتناص معرفة جديدة. وذلك خلال الطور الثاني من الطريقة التربوية التميُّز بتشغيل ملاكات ذهنية مهيئة حلقة لاستبطاع معرفة لاحقة من معارف سابقة.

ومن أوليات النظرية اللسانية النافعة في بناء المنهاج اللغوي ما به يحصل التقارب التام بين «الاتساع الطبيعي» للغة، كما يجري في كل مجتمع لغوي، وبين «التدرِّيس الاصطناعي» على النحو الذي يُسَيَّر في المنهاج اللغوي، وينفذ داخل الفصل الدراسي. ولا بأس من التذكير هنا بما يعلمه جميع المترجمين المشغلين بإعداد المنهاج اللغوية وتأليف الكتب المدرسية فيما يخص انقسام المتخصصين في علوم التربية إلى فريقين:

فريق تربوي دأب على التمسك بالطريقة التركيبية، إذ يكون الانطلاق من الجزء الذي لا يتعزَّزُ من أجل تركيبة «التركيب المترَدِّج»⁽¹⁰⁾ وصولاً إلى مركباتٍ كبرى. بحيث يكون البدء بدراسة المحرف في

(10) مصطلح التركيب المترَدِّج مستعمل هنا معنى قریب من مفهوم double articulation في وظيفة أندرى مارتين.

مختلف أوضاعه، ثم تركيه في مفردات، فتركيب المفردات في جملة، أما الفريق التربوي الثاني فيأخذ بالطريقة التحليلية؛ فيكون الانطلاق من الجملة في سياقها التواصلي من أجل تفكيرها إلى مركبات قابلة لأن تتحول إلى مفردات متجزئة إلى عناصر ذات قيمة خلافية فارقة صوتياً ودلالياً. وينسجم تصور هولاء مع المفهوم من «بدأ التعليق البنيري» في نظرية الدراسات الكلية⁽¹¹⁾.

ومن الملاحظ أن الطريقة التركيبية أكثر رواجاً من تقديرها التحليلية وإن كانت الأولى غير طبيعية، وكان الاكتساب الطبيعي للغة شاهداً على ورود الطريقة التحليلية. فلا طفل في أي مجتمع لغوي يبدأ اكتسابه للغة المنشأ بالحروف معروفة، ثم يمر إلى تركيبها في مفردات والمفردات في جمل. بل الذي يحصل في الواقع الاكتساب عكس ذلك. إذ الطفل خلال ستة الأولى قد يسمع ما يلى:

(1) أ) هذى ماما. أ) جاءت ماما.

ب) هذى بابا. ب) جاءت طاطا.

ويُدرك أن صوتين في (ب) قد حلا محل آخرين في (أ) وترتبط عن هذا الاستبدال الموقعي تغير في الدلالة، ويكون الطفل عندئذ مُحللاً للجملة إلى مكوناتها، وبعد مدة يتأكد تحليله بسماعه بحدّه تركيب من قبيل:

(2) أ) سؤال حاد. أ) قلب ذال.

ب) سعال حاد. ب) كلب ضال.

إذ يتبيّن له مرّة أنه بإحلال صوتين في التركيب (ب) محل آخرين في نفس الموضع من التركيب (أ) تغيرت دلالة الجملة.

(11) راجع الجزء الأول من كتابنا الوسائل اللغوية وما أحملنا عليه هناك من كتب نظرية النحو التوليدي التحويلي.

والمؤكد أنه لا يسمع في محيطه اللغوي حرفاً واحداً حتى إذا تعلمه ركبه مع مثله أو غيره للحصول على مفردة يستعملها مع مفردة أخرى لتركيب جملة، فمثل هذا العمل لا يُصادفه إلا في درس اصطناعي داخل الفصل.

ولعل ما قدمنا هنا كافٍ لتوضيح المفهوم من المادة اللغوية التي تلزم المبرمج لإحكام بناء المنهاج اللغوي، بشرط أن يتقن تركيبها مع ثقافة اللغة.

2.1. ديوان العربية الثقافي

اللغة نسقٌ رمزي وديوانٌ ثقافي، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر، ومن أجمل الديوان الثقافي يُترمِّن النسق الرمزي، ولا أحد يكتب قواعد اللغة من أجمل ذاتها أو إرضاءً للقوم الناطقين بها، وإنما تكون دراستها⁽¹²⁾ من أجمل شفط ما تحمل من المعارف والخبرات. وقد يتسا في أكثر من موضع أن ثقافة اللغة ملؤنة في معجمها⁽¹³⁾، ويلزم عنه أن يكون إدراج المفردات المعجمية في المنهاج اللغوي خاصعاً لانتسابها إلى الميدان الثقافي الذي تتناول فيه. ومعجم العربية يمكن تجميعه في ميادين ثقافية ثلاثة:

أولاً: المعجمُ الحاملُ لحضارة القرآن، وهو مطلب المسلمين الناطقين أصلاً بغير العربية الراغبين في دراسة هذه اللغة لشدة ارتباطها بالقرآن الكريم والحديث الشريف والفكر المتاور المبني على هذين

(12) نستعمل الدراسة هنا للدلالة على الجمع بين عملية التعليم التي يُعرِّيها المدرس لتقييم الطالب وعملية التعلم التي يُعرِّيها الطالب لاستبطاط معلومة مستحصلة من معارف سابقة.

(13) انظر الفصل الأول من كتابنا التعدد اللغوي، انعكاسه على النسخ الاجتماعي، والفصل المخصص لموضوع تدبير اللغة في كتابنا لسان حضارة القرآن.

الأصلين. وهذه الحاجة الثقافية لا يستقيم إغفالها خلال بناء منهاج لغوي موجهٍ لهؤلاء.

ثانيها: المعجم المتضمن لفوية وطنية أو إقليمية، وغالباً ما يكون مُؤلفاً من مفردات حضارية كليلة ومفردات ذات قيمة محلية أو كونية، وذلك يناسب في التأليف معين تبعاً للتوجه المراد خلقه أو استجابةً لرغبة الفئة المستهدفة.

ثالثها: معجم التواصل اليومي المستخدم في مختلف القطاعات التجارية والسياسية والخدماتية والمعيشية بصفة عامة. والغالب على مفرداته الحباد الحضاري والوطني. وهو موجهٌ في الأساس إلى ذوي الحاجات غير الحضارية من الغربيين الراغبين في التواصل الآني ذي الطابع النفعي مع بلدان العالم العربي. وقد تحقق هذا القسم في منهاج السمعي البصري المنشور في باريس أوآخر السبعينيات من القرن الماضي تحت عنوان «من الخليج إلى المحيط».

وليس هناك ما يمنع من الجمع في المنهاج الواحد بين الميادين الثقافية الثلاثة، وأن يكون إدراجه هذه الأقسام من المفردات يناسب متوازنة، وذلك بحسب حاجات الطلاب المتعددة، ومراعاة للأهداف المستوحزة، ولكن بحربٍ مناسبة. وسوف نعود إلى معيار الحاجة من خلالتناولنا لمسألة تفاعل المنهاج مع الطلاب خاصةً.

3.1. خبرات مهنية

بحسن التذكير بحدّه بضرورة التمييز في المنهاج بين «محتواه المعرفي»، كما تناولناه أعلاه، وبين «قالبه التربوي» الموجود ضمنياً في المنهاج والمصرح به عملياً في قسم الإرشادات التربوية من كتاب المدرس. ومن الثابت أن المنهاج، إذا لم يكن محكمَ الصياغة

التربيوية، قد لا يتحقق الهدف المنشود وإن بلغ محتواه الثقافي المنشود في الضبط والدقة، وهو حينئذ كالعالم الثابت الذي يتحقق المعرفة في ميدان تخصصه، ولكنه لا يعرف كيف يعمل لتبلیغ ما يعلم إلى غيره. فالحرص على تقيييم المحتوى الثقافي لا ينبغي أن يقل عن إثبات إعداد القالب التربوي. ولعله من الأنسب أن نوجّل وصف ما سُميَ هنا بالقالب التربوي إلى البحث المخصص لبنيّة المنهاج، وأن نقتصر حالياً على تناول الخبرة المهنية التي تلزم المبرمج حتى يعلم كيف يعجلُ لصوغ قالب مناسب يُفرغ فيه مادة معرفية.

أُتضح أن الخبرة المهنية لا تقل أهمية عن الكفاءة المعرفية، وهي لا تكتسب بمطالعة مؤلفات في الموضوع، وإنما ينالها أكثر من مارسَ أطول، بشرط الجمْع في آنٍ واحدٍ بين نشاطين فكريَّين، يكون أحدهما موضوعاً للآخر. كالمجْمِع داخل الفصل الدراسي بين تدريس محتوى ثقافي والتأمل في كيفية تدريسه. وكل ممارس مهنة التدريس بالشرط المذكور سوف ينتهي لا محالة إلى جملة من الأصول التربوية، يمكن سردُ أهمها على النحو التالي:

(أ) لا أَجَلُّ في الدراسة من الفهم، ولا أصعب في التدريس من التفهيم. لأهمية هذا الأصل يجب إعماله في بناء المنهاج، ولا ينبغي إهماله على أنه من اختصاص المدرس.

(ب) الأَسْهَلُ على الفهم الأقربُ من الحس، والأَبْسُطُ في التركيب. يأعمال هذا الأصل تعيين المفردات المعجمية التي ينبغي إدماجها مستدرجَة في المنهاج، وهي مركبة في أبسطِ الجمل، وأوضحتها دلالة.

(ج) دراسة المادَّة اللغوية في الفصل أمرُّ تخصيَّلاً وأمنَّ معرفةً من اكتسابها في المجتمع، بشرط أن تكون الدراسة طبيعية في مستوى

الاكتساب. وبعبارة أخرى تكون الحصيلة من المادة اللغوية المستفادة من الدراما أثمن معرفة لأنها معللة، وأضخم حجماً لأنها مركزة من مثلها المستحصل من المجتمع في نفس الزمان. ويلزم عن اشتراط الاكتساب الطبيعي في الدرس الاصطناعي ما يلي.

(د) أن يتضمن المنهاجُ اللغوِي ما يسمح للفصل الدراسي من أن يتحول إلى مجتمعي لغوي يتواصل فيه الطلاب بلغة الدراسة، كما لو كانوا في مجتمعها، مع الوعي بالقواعد المطبقة في إنتاج العبارة.

(هـ) أن يسمح نصُّ الدرس ببروز القاعدة المستهدفة وتبرُّجها حتى تكون الغالبة لكترة ترددتها، والأرجح من غيرها لشدّ الاهتمام إليها والوعي بها.

ما سُرد من الأصول التربوية وما سوف يذكر في موضعه يلعب دوراً أساسياً في صناعة القالب التربوي الذي يستقبل المحتوى المعرفي، ويحدّد طريقة تبليغه.

4.1. طريقة التدريس

نبين ما أوردناه أعلاه عن وجود تشاكلٍ بنويٍ بين المنهاج اللغوِي وطريقة تدريس محتواه المعرفي، وهذا لا يُستغرب أن تتعقد دوراتٌ تدريبية للتمرُّن على تنفيذ منهاج بعينه. وفي جميع الأحوال لا يستقيم الحديثُ عن طريقة التدريس في استقلال عن أي منهاج دراسي. بل يتعمّن على المبرمج أن يتوقع كيف ينبغي للمدرس أن يُنفذ، بما أُتيَ من مهارات مهنية، كلَّ جزئيات المنهاج. ويكون له ذلك عن طريق التقييد بالفرضية الكسيبة الموسّعة للنظرية اللسانية، بهجيم ما يلزم عنها بالضرورة المنطقية من الانشطارات الأربع التالية:

أولاً: انشطار الملكات الذهنية في الدماغ البشري إلى:

أ) ملكات منفعة تلقي بالفهم والحفظ ما يرد عليها من المحيط اللغوي.

ب) ملكات فعالة تعمل في المفهوم المحفوظ بما في ذاها من قواعد الاستبطاط⁽¹⁴⁾ فتكتسب معرفة جديدة مستحصلة من معارف سابقة.

ثانياً: انشطار الملكة اللغوية⁽¹⁵⁾ إلى:

أ. جزئيات تناولها الملكات الذهنية المنفعة بالتلقي من الوسط اللغوي، من هذه الجزئيات:

أ) أصوات اللغة وحروفها.

ب) المدخل المعجمية الأصول؛ وهي التي لا تُوحَّد من غيرها

(14) من قواعد الاستبطاط ما أجمله ابن سينا في ص 15 من كتاب البرهان بقوله: «والشيء الذي وقع التصديق به كان تصديقاً بالقوة لشيء آخر، فهو إما ملزومه، وإما معانده، وأما كليٌ فوقه، أو حزنيٌ تحته، أو حزنيٌ معه، والملزوم بالفعل كان ذلك العلم علماً بالقوة بلازمه». وعاد إلى بعض هذه القواعد الاستبطاطية بالتوضيح إذ يقول في الصفحة المقابلة: «والجزئي إذا علم وجود حكم عليه كان ذلك ظناً بالقوة في حزني آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معنى نفس القاعدة تتردّد في مؤلفات لغوية، كقول ابن حني في الخصائص: إذا لزم في البعض شيء لعلة ماء أو جبوه في الآخر، وإن عري في الظاهر من تلك العلة... لا ترى أنه إذا صرخ أن جميع هذه الأشياء على اختلاف أحوالها يجري عندهم بجرى المثال الواحد، فإذا وجد في شيء منها حكيم فإنه لذلك كأنه أمر لا يخصه في بقية الباب، بل هو حارٌ يجري واحداً، الخصائص، ج 1، ص 114.

(15) سبق أن ثمنَت ابن حني هذا التقسيم كم يظهر من قوله: «لكنَّ العِرْمَ بمحكمتهم وزدوا كلامَ العربَ فوجدوه على ضربين: أحدهما ما لا يأخذُ من تقبله كهيته لا يوصيه فيه، ولا تبيه عليه، نحو حجر، ودار، وما تقدُّم. ومنه ما وجدوه يُقدارُك بالقياس، وتُخفَّفُ الكلفةُ في علمه على الناس، ففتنه وفضله إذ فتَّروا على تداركه من هذا الوجه الغريب»، الخصائص، ج 2، ص 42.

وتسري في فروعها.

ج) الصيغ الصرفية.

د) الصرفات كعلامات المطابقة، وأعارات الإعراب.

هـ) قواعد تأسيف الأصوات لتكوين قولات المداخل المعجمية الأصول.

و) قواعد استلال بعض الصيغ من بعض.

ز) قواعد تكوين المركبات كالإضافي والثبغي.

ح) قواعد ترتيب المكونات. ط) قواعد نظم الجمل في الخطاب.

2. كليات تكتسبها الملكلات الذهبية الفعالة عن طريق النسخ على
النواول. وهذا يتألف:

أ) اكتساب المداخل المعجمية الفروع.

ب) التصرف في المجهول نسحاً على مثاله المعروف بالتلقين.

ج) بناءً ما لا يُحصى من الجمل الجديدة بناءً سليماً عن طريق
استبدال النظائر.

ثالثاً: انشطار المادة اللغوية في المنهاج الدراسي إلى قسمين

أ) معطيات لغوية يتكلف المدرس بتعليم محتواها للطلاب داخل الفصل الدراسي، ومن أهل الاسترادة من مثلها يُرشدهم إلى ما يقوم مقامه في تلقين معطيات أخرى خارج الفصل. ومن هذا القسم ما يُبرمج في كل درس من الأصوات وحرفوها، والمفردات المعجمية، وقواعد صرفية، وقواعد تركيبية. بـ) مطالب لغوية يتولى المتعلم بنفسه استحصلها من المحفوظ الذي تلقاه بالتلقين.

رابعاً: انشطار الطريقة الدراسية إلى طورين متعاقبين؛ أـ) طور التعليم، علاله يُلقي المدرس جزئيات لغوية مترجمة في درس من المنهاج اللغوي، ويُعرض الملكلات المنفعلة في ذهن الطالب لكي

تضطلع بوظيفتها، فتسلم الشيء بما له من الخصائص الذاتية التي تميزه عن غيره المماثل أو المقابل، وتحفظه شخصه ببنية في ذاها، بـ طور التعلم؛ خلاله يبني المنهج والمدرس على السواء مطالب باستعمال معطيات من المحفوظ، ويصورها في طريقة استدلالية تُحول للملكات الفعالة في ذهن الطالب من أن تستبط منها معارف لغوية جديدة.

ولتحريز العبارة بمثال توضيحي للانشطارات الأربع نأخذ عبارات من درس في المنهج اللغوی برمج لدراسة أسلوب التفصيل أو التفاوت. ولتكن على النحو التالي:

- (أ) السيارة سريعة والطائرة أسرع.
- (ب) الماء بارد والثلج أبرد.
- (ج) نسوة قصيرات ورجال أقصر.
- (د) أولاد سعاد وبنات آمن.

(ه) أطول رجل نزوج أقصر امرأة، فسكنى في أحسن البيوت، ثم إنها أجمل البناء.

طور التعليم يقوم على تشغيل الملكات المنفعلة في ذهن الطالب، فتسلم، بحسن الاستماع والإصغاء، وجودة الملاحظة والتدبیر للعبارات (3) أعلاه، ما تشتراك فيه من الخصائص البنوية والدلالية، وتحفظها على أنها الخصائص المميزة لأسلوب التفاوت. وعندئذ يمكن المرور إلى طور التعلم المركب من معطى مستمد من المحفوظ ومن مطلب مستحصل منه، بشرط تركيب ذلك في صورة استدلالية، من شأنها أن تصوّب الملكات الذهنية الفعالة في ذهن الطالب فينتهي إلى التبيحة المطلوبة فيما يلي:

(4) أُنسج على منوال المثال (أ) واملا الفراغ.

(أ) العلم مفيد والإيمان أفيض.

(ب) يشكم أقدم البيوت في أنظف حي.

القطن ناعم والحرير سيارتنا السيارات
في طريق.

الذهب ثمين والملبس مدبرهم المدن في
بلد.

الحبل طويل والطريق حروف الخرمان
في قطيم.

استنتاج المطلوب في المجموعة (أ) يتميز بالصورية؛ وعدم تعلقه بدلاله العبارة، ويرجع ذلك إلى العلاقة الاستئفافية بين مذكور في المعطى ومطلوب في التسليحة. وهذه العلاقة يمكن للطالب أن يهتدى إلى المطلوب وإن لم يفهم معنى العبارة. بينما في المجموعة (ب) لابد من الربط الدلالي بين المفردات المذكورة في المعطى، ولذلك يتبع الإيمان هما من المتن المفهوم المحفوظ، فتساعد هذه المعرفة على الاهتمام إلى الجواب المطلوب.

5.1. تقنيات تربوية معايدة

المقصود بالتقنيات التربوية كل الوسائل المرفقة بالمنهج التي تحسن التدريس وتتحمّل التحصيل، سواء كانت في صورة وصايا تربوية يسترشد بها المدرس ليزاول عمله التربوي على الوجه المطلوب أو كانت في شكل أجهزة تعليمية يستعين بها المدرس في تأدية مهام مضبوطة أو يستعملها الطالب لمواصلة الاتساع. ولأهليتهما خص كل واحد ببحث.

1.5.1. وصايا تربوية

يُفترض في الوصايا التربوية⁽¹⁶⁾ أن تستثنى من ميدان العمل وأن تصاغ صياغة القوانين المزمرة التي يتبعها التقييد بما إبان تدريس المنهج، وإلا خلا هذا العمل التربوي من الانظام الواجد في كل المهن طلباً للرفع المطرد من المردودية. وهي لضبط وظيفة المدرس في الفصل، حتى إذا تقييد بما في مزاولة التدريس القلب مكوناً في نسق تربوي منسجماً تماماً الانسجام مع مكوناته الآخرين أي الطالب والمنهج. وهذا الانسجام بين المكونات الثلاثة للنسق التربوي هو الضامن لجودة التفاعل بين المنهاج اللغوي وبينه وبين المدرس والطالب، كما يتضح أكثر في البحث المخصص لموضوع التفاعل. ومن هذه الوصايا يهمنا حالياً ما يُفْتَن درس اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة.

(أ) ينبعى الحرص خلال تدريس اللغة للناطقين بغيرها على تقرير الدرس الاصطناعي الذي يجري في الفصل من الاكتساب الطبيعي كما يجري في المجتمع، مع ضرورة استثمار إمكانيات الفصل المتوفّية في الاكتساب من الوسط الاجتماعي. وتتحقق هذه المحاكاة مع التقييد بما يلي:

(ب) الإسراع برفع الموارج الشخصية لكسر المحرج المائع من تكوين فريق منسجم، يتكامل أفراده ويتعاونون على استيعاب المنهاج. ويكون البدء من المدرس بإضفاء صفة «الغوفية المعرفية» التي

(16) تستعمل "الوصية" للدلالة على معنٍ القانون أو القاعدة كما يظهر بوضوح من قول ابن حني: «لا ترى أئمـة يقولون في وصايا الجمـع إنـ ما كانـ من الـكلـام عـلـى وزـنـ "ـفـقـلـ" فـكـسـوـه عـلـى "ـفـقـلـ" ... بلـ كـتـ تحـمـلـه عـلـى الـلوـصـيـةـ الـيـقـدـمـتـ لـكـ فـيـ يـاهـ ... لـأـنـ لـوـ كـانـ مـحـاجـاـ إـلـى ذـلـكـ لـمـ كـانـ هـذـهـ الـحـدـودـ وـالـقـوـانـينـ ... معـنـ يـهـادـهـ الـخـصـائـصـ»، جـ 2، صـ 40.

تلتصق عادة بوظيفة المعلم، وتُغوي بها بصفة «المخدمة المعرفية» التي تبعث في الطالب الإعجاب وتحلّب للمدرس التقدير.

(ج) العناية الفائقة بعنصر الفهم، واتخاذ التشخيص الحسي وسيلة لبيان الدلالة المعجمية والصرفية والتركيبية. ولإدراكه يُستخدم التمثيل والتصوير والإيماء والتحقيق الذي يكون بالتعبير المباشر عن واقع مشاهد. وبكلمة واحدة: لا شيء يفهم معنـى (مـفـطـ) أكثر من السقوط نفسه. ويأخذ عنصر الفهم لمبدأ التشخيص الحسي يلزم الامتناع عما يلي:

(د) لا تُستخدم معرفة الطلاب بلغاتهم الأصلية في دراستهم للغة ثانية، إذ لا يتوسلون بلغة إلى أخرى أبداً، وإنما تكون لغة الدراسة هدفاً ووسيلة ولا شيء غيرها. ومن تحضير هذا القيد، كما هو الحال في بلدان آسيوية وإفريقية، آخر الاكتساب وخلط الأنساق. ومع الالتزام بأحادية اللغة يتعمّن التقيد أيضاً بما يلي:

(هـ) لا تفهم عما يحتاج إلى شرح، ولا تعرّيف بقاعدة صرفية أو تركيبية بواسطة كلام النحاة، ولا تلقين لطبيعة خاصة بوصف مخرجها وصفاتها. وبعبارة عامة ليس للغة الواسعة مكان إِيَّانَ تدرِّيس اللغة المستهدفة⁽¹⁷⁾.

(و) كل الجهد المبذول في عنصر الفهم قد يضيع قسم منه كبير إذا لم يكتمل بالحفظ، ويتأكد الحفظ بالاستعمال. وعليه يتعمّن على المدرس أن يحصل الطلاب على ترديد المكتسب المفهوم هدف

(17) لقد يبيـنـ فيـ أـكـثـرـ مـوـضـعـ الغـرـقـ بـيـنـ تـعـلـيمـ الـلـغـةـ فـيـ حـدـ ذـاـهـاـ وـيـنـ تـلـقـيـنـ كـلـامـ النـحـاةـ عـنـهـ، وـيـرـهـنـاـ عـلـىـ أـنـ تـقـيـنـ النـحـوـ كـمـاـ هـوـ مـذـوـنـ فـيـ كـتـبـهـ لـأـنـ لـمـ يـعـلـمـ الـلـغـةـ. رـاجـعـ فـيـ الـمـوـضـعـ فـصـلـ «الـلـسـانـيـاتـ النـسـيـةـ وـتـطـبـيقـاـتـهـ التـرـبـوـيـةـ» خـصـصـنـ هـذـاـ الـعـلـمـ.

ترسيخه في المحفظة، وترويض الجهاز الصوتي على النطق السليم، والتمرن على مزاولة التواصل داخل الفصل كما يجري في المجتمع بين الفئات المتأتية لها، أو الخليقة باتخاذها أسوةً في استعمال لغة الدرس. وإن الاستجابة لما سرد من الوصايا التربوية ليتعطل أجهزة معاونة توظف لتأدية مهام مضبوطة.

2.5.1. أجهزة تعليمية

لقد دلت التجربة الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقيين بغيرها على أن درس اللغة لا ينجح بنسبة عالية إذا لم يكن مدعوماً بالآلة سماعية لإسماع نص الدرس، وأخرى بصرية تساعده على تفهمه مضمون النص. وبالنظر إلى ما يوفره الحاسوب حاليًا من إمكانات هائلة في ميدان التعليم خاصة يمكن القول بكل اطمئنان: لا خير كثير يُحْسَن من منهاج لغوي غير مُحوَّسٍ. وعليه فإنَّ منهاج اللغوي المطبوع على الورق فقط يبقى دون مثله المحوسب أيضًا، وهو ما ينبغي الكشف عنه في مفاصل هذا البحث، ول يكن البدء بلمححة خاطفة عن أهمية الكتاب المدرسي.

3.5.1. الكتاب المدرسي من وسائل منهاج للغوي

يشكُّل الكتاب المدرسي بمجموع تقسيماته المختملة الركن المركزي في النسق التربوي، ومع ذلك يُفتقد في مدارس العربية الموزعة في معظم البلاد الإسلامية الناطق أهلها بغير العربية. ولأهمية الكتاب في حل منهاج وتبليغه لا يفتر المشتغلون به تأليفًا وتصميمًا وطباعة عن تجويه مضمونه وتحسين شكله. وفي هذا السياق ليس للمهتم إلا أن يشيد بحسن صنيع أهل الخبرة في دار غرناطة للنشر والتوزيع، وهي على جهودهم الطيبة في سلسلة الأمل، وسلسلة العربية الميسرة.

والكتاب الورقي، مهما بلغ من الدقة في المحتوى والأناقة في العرض، يظلُّ عنصراً صامتاً، والحال أن اللغة تكتسبُ سماعاً. وهذا المشكل لا ينحلُّ عن طريق "القراءة النموذجية"، كما يتصوّرُ أن يؤديها المدرسُ عادةً، وذلك لسببين:

أولهما: انفرادُ كلّ مدرسٍ بأدائهِ الخاصّ، وعدمُ تكثّفِ الكثير من تبريرِ المكوّن المهم في الكلام، ولا من تنعيمِ الجملة إعراضًا عن محتوى الإخبار أو الاستخبار أو التعجب. بل قد لا يقوى البعضُ على النطق السليم بالعبارة اللغوية، وهذا العجز مطردٌ في أداء المدرسِ المحلي في بلاد المسلمين من غير العرب.

وثانيهما: التعدُّر الشام على المدرس، ولو جاد أداؤه، أن يضطُّلُ في قراءته النموذجية بأدوار الشخصيات المخوارية في نصّ الدرس. إذن، ليس للقارئ الواحد أن يُمثّلَ أكثرَ من شخصية واحدة. ولا ينحلُّ هذا المشكلُ بإخلاء الكتاب من النصوص المخوارية والاقتصار على النصوص السردية، وهو الغالب على الكتاب المدرسي التقليدي. وهذا الاختيارُ غيرُ صائبٍ من وجوهٍ: أ) استعمالُ اللغة في التواصل الحواري يكون بسبة أعلى بكثيرٍ من استعمالها في التواصل السردي أو الخطابي. ب) عن طريق التواصل الحواري يُكتسبُ من اللغة جانبُها الاجتماعي المتناول عادةً في اللسانيات الاجتماعية وثقافة اللغة. ج) بالنص الحواري يقتربُ المدرسُ الاصطناعي من الاتساع الطبيعي؛ إذ يسمح للطلاب بالتمرُّن على التواصل داخل الفصل تمهيداً لإحرارِه على المحوال في المجتمع. وعندئذٍ تُسهم المدرسة في صياغة المجتمع أو جماعة إثنية.

فضَّلتُ الكتاب الورقي وسرديةُ نصوصه يُتداركَان بغلبةِ النص الحواري على مثله السردي وبتعديله الوسائلُ التربوية. وعندئذٍ يأتي نصُّ

الدوسِ مكتوبًا للقراءة ومسحًلا للسماع، كما هو الحال في منهاج «العربية بين يديك»⁽¹⁸⁾.

تبين أن التسجيل الصوتي لنصِّ الدرس المواري في غاية الأهمية، وبعده أهمية تأكيد الصورة المرئية التي تشخص دلالة العبارة اللغوية وتكتشفها للعيان. وكأننا نعيّر مرتين عن نفس المعنى؛ مرةً باللغة وأخرى بالصورة، بحيث تفترض العبارة المسموعة بالصورة المرئية لفtran اللفظ بالمعنى⁽¹⁹⁾.

وليس بوسع الكتاب الورقي أن يجمع بين العبارتين اللغوية والتصويرية، بل إن الإكثار من الصور يأتي بعكس النتائج المتطرفة، إذ تحول الصورة إلى عنصر مشوش، فلا يستطيع الطالب أن يجمع في آن واحد بين قراءة العبارة ومشاهدة الصورة. لأن مثل هذا النشاط الذهني يطلب قوة الملاحظة لاستخلاص المعنى الذي ترمي إليه الصورة وإقرائه بالمعنى المدلول عليه بالعبارة، وكلما في حكم المجهول.

(18) من أدق التعبير عن العلاقة بين الدال والمدلول أو اللفظ والمعنى قول ابن سينا: «دلالة اللفظ على المعنى دلالة العمل المشاهد على حلاوهه، وكما أن العمل أدرك حلاوهه من أكله بحسن التذوق، ولو أنه بحسن البصر. ثم لما شاهدته عالم أنه حلو، إلا أن المخلوقة تأدب إليه من حسن البصر، فكذلك الألفاظ إذا سمعت أدرك مع سماعها معنى، فارتسم في النفس المعنى واللفظ معاً، فكلما خطط بالبال ذلك المعنى أدرك اللفظ، وكلما سمع ذلك اللفظ أدرك المعنى، لأن اللفظ هو ذلك المعنى، هو مودٌ إلى إدراكه». كتاب التعليقات، ص 162.

(19) العربية بين يديك منهاج لغوي متعدد الوسائط، كما جاء في مقدمة كتاب المعلم "1": « فهو يستعين بجميع الوسائط التعليمية من كتب وبرامج إذاعية، وتلفازية، وحاسوبية، وعن طريق الشبكة الدولية الانترنيت، حتى يتحقق تعليم العربية بأفضل الأساليب وأحدثها»، صدر هذا المنهاج عن مؤسسة الوقف الإسلامي في المملكة العربية السعودية بتاريخ 1424/1403. وهو في أصله ورقي - سمعي مؤلف من ثلاثة أجزاء لثلاثة مستويات، وكل جزء يتكون من كتاب للمعلم وأسرار للطالب مرفق بشريانة أشرطة للسماع. ومعه صدر في عام 2005 عن نفس المؤسس «المعجم العربي بين يديك».

وئوكد التجربة المتكررة أن الكتاب المصور لا يُفيد شيئاً كبيراً في عنصر الفهم خاصةً، مع أنه الأجل في الدراسة والأصعب في التدريس، كما تقدم. وتأكد أيضاً بنفس الطريقة أن للكتاب المصور مكانة رئيسية في مجال التدريبات، وخاصةً في تدريب التعبير الكتابي. بحيث تُركب صوراً تركيباً دالاً، ويأعمال النظر فيها بهتدي الطالب إلى تقدير المعانى المقصودة، ويأعمال مكتسباته يتأنى له أن يصوغ تقديراته بواسطة اللغة. ونحوه هذا النهج التربوي في تسمية مهارة التعبير الكتابي مؤكدة تجريبياً، إذ كان يُعتبر من الجوانب القوية في الطريقة السمعية البصرية «من الخليج إلى المحيط»⁽²⁰⁾. وهو يمرر نظرياً لانقسام هذا النشاط النهي إلى مرحلتين مستقلتين: يكون المطلوب في المرحلة الأولى تدقيق الملاحظة لاستخراج دلالات الصور المنتظمة انتظام العبارة اللغوية، وفي المرحلة الثانية يقع التركيز على الحافظة لاقتطاع المفردات الدالة دلالة الصورة المرسومة، ثم تركيبها وفق القواعد المكتسبة هدف إنشاء عبارات لغوية موازية لانتظامات الصور الخللة.

نخلص مما سبق أن إقامة منهاج لغوي لتعليم العربية للناطقين بغيرها يكون له المردود المنظر إن تعددت وسائله التربوية، فلا يقتصر على الكتاب الورقي، ولا يستثنى شيءٌ من الآليات التربوية المتوفرة، ولا يدرج شيءٌ منها إلا لأداء وظيفة محددة بدقة، وبتنسيق تام مع وظائف سائر الوسائل الباقية.

(20) «من الخليج إلى المحيط» منهاج سمعي بصري من تأليف فريق من ذوي الاختصاصات المتكمّلة، منهم يوسف عون وجرحوره حرضان، صدرت عن ديدجي في باريس سنة 1978. وهو مؤلف من أفلام بصرية وأشرطة سمعية فضلاً عن كتاب للمعلم وكتابين للطالب أحدهما للدروس والآخر للتدربيات.

4.5.1. حَوْسَبَةُ الْمَنَاهِجُ الْلُّغُوِيَّةِ⁽²¹⁾

بالنظر إلى ما يُوفِّرُهُ حقلُ المعلوميات من إمكانات قابلة للاستعمال في مجال تعليم اللغات ينبغي التعجيل بدم المدة بين نُظم الحاسوب ولغة العرب، وأن يُبادر مؤلفو المناهج الدراسية إلى إشراك المهندسين في البرمجة الحاسوبية هدف صناعة عامل إلكتروني للمواد اللغوية. من دواعي هذا الاتجاه أن نعرض مستلزمات الدرس ومعها مشاكل إنجازها على إيجارات الحاسوب المائلة مع السرعة الفائقة في حلّ معظم المشاكل التربوية.

لعلَّ أهمَ حاجة تربوية في نفس المدرس أن يتجهَّز في طور التعليم بما يمكنه من أن يعرض على طلابه في آن واحد عبارات الدرس منطقية يسمعونها، ومكتوبة يقرؤونها، ومواضحة برسوم شارحة ثابتة ومحركة يستعينون بها على فهم ما يسمعون ويقرؤون. ولا وسيطٌ تربويٌ يسعُ لهذا الإنجاز المعقّد إلا جهازُ الحاسوب ومرافقه.

وثاني الحاجات التربوية أن يكون للمدرسين مساعدٌ يشرفُ على التدريبات المترتبة، فيُراقب إنجازها في بيت كل طالب، وينتول تصحيحها مذكراً بالكتسب الذي ينبغي استثمارها في كل تدريب، ومنتها على مصدر الخطأ. بل يشرح مفردة غامضة، ويأتي من المفردة بكل مشتقها، ويُصرُّف الفعل في مختلف صيغة المتصلة بمختلف المطابقات والضمائر. كل ذلك وغيرُ الكثير جداً يتم بأسلوبٍ مشوقٍ يُحبُّ لدى الطالب مواصلة التكوين الذاتي. ولا شيء يستحجب هذه الرغبة الثانية في نفس المدرس إلا الحاسوب، بحيث لا يقى له حيثُ إلا إدخال هذه الإنجازات من الأعمال المترتبة في المرافقات التورية بسبة معينة.

(21) للتوضيع في مختلف التقنيات التربوية المستعملة في تدريس اللغات انظر كتاب التقنيات التربوية الذي نشرت الإيسسكو سنة 1411/1991.

لقد ظهر من منظور المدرس المختص أهمية الحاسوب، وتحددت وظيفته على الأقل في طورِ التعليم والتدريبات المثلثية. ولا ينبغي مع ذلك الاعتزاز عن حوسنة النهاج بتكلفة التجهيز، فالفصل الواحد لا يحتاج لأزيد من حاسوب واحد مرفق بعارض وشاشة، كما أن المدرسة الواحدة قد لا تحتاج لأزيد من مكتبة إلكترونية واحدة مجهزة بعدد من الحواسيب مناسب لعدد طلابها، على غرار تجهيز المكتبة الورقية.

وإذا تحددت الحاجات التربوية التي يمكن للألة أن تؤديها على أحسن وجه وفي أقصر وقت، وتعينت المواد اللغوية والمحفوظات الثقافية التي يمكن للألة أيضاً أن تحملها وتعرضها العرض اللائق بقى التنسيق مع أصحاب الخبرة في البرمجة الحاسوبية لصياغة كل ذلك في نظم هذا الجهاز بما يجعل منه آلة تعليمية تسهل التدريس وتحسن التحصيل.

الفصل الثاني

تفاعل المنهاج اللغوي مع باقي مكونات النسق التربوي

مقدمة

لا شك في أن للعنصر البشري دوراً أساسياً في النسق التربوي، فالمنهاج اللغوي، مهما كان حكماً البناء، قد لا يتحقق أهدافه المرسومة إذا تولى تفسيمه مدرسان غير مهيئاً للمهمة، ولا كان له ما يلزم من الكفاءات المعرفية والخبرة التربوية. وبعبارة أخرى، يُشمِّر المنهاج على قدر تفاعله مع المدرس. وعليه يتعمَّن تناول العلاقة بين هذين المكونين البشري والمعرفي بهدف الكشف عن المؤهلات والكفاءات التي يجب توافرها في المدرس حتى يكون في غاية الانسجام مع المنهاج.

وعند تناول العلاقات بين مكونات نسقٍ تربوي لا يجوز إغفال الطالب بصفته المنطلق والمدفِّع النهائي في العملية التربوية، إذ من أجله تأسَّس نظام التعليم والتربية والتَّكْوين. ولذلك لا مندوحة من تحديد العوامل التي تحسنُّها العلاقة بين المنهاج والطالب، فَيُفِيدُ الأول ويستفيدُ الثاني. وعندئذ يحترز من نقضها التي لها تضعف علاقة الطالب بالنسق التربوي ككلٍّ، ويكون رد فعله الانقطاعُ النهي كلياً أو جزئياً. ولا عامل في الأفق أكثر من افتتاح المنهاج على حاجات الطالب واستعداداته فتحسَّن العلاقة وتحصل الفائدة، أو انكفاوه عنه

فسوء العلاقة ونقل الجندي أو تنتفي، وهو ما ينبغي التتحقق منه فيما يأنى من مفاصل هذا البحث.

2. مؤهلات المدرس وكفاءاته

من صنوف المدرسين على التغلب تقتصر هنا على الشخص الذي يتولى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعنى بالمؤهلات أولاً الاستعدادات الطبيعية أو الخلقية، لأنَّه ما كلُّ شخصٍ بهيئاً خلقة لهبة التدريس، وثانياً السحايا الاعتيادية أو الخلقية، إذ ليس كلُّ مستعدٍ للتدريس بطبيعة ذا صفات خلقية يحسن نشرُها بين الطلاب. أمَّا الكفاءاتُ فمنها المعرفي بقسميه اللغوي والثقافي، ومنها المهني المترفرع إلى الخبرة الميدانية والتدرُّب الكافي على المنهاج اللغوي.

1.2. الاستعداد الفطري والاعتيادي

الاستعداد الطبيعي الخاصُّ بكلِّ إنسان لا ينكشف بوضوح لغير صاحبه، إذ هو الذي يشعر بميل داخلي منذ الطفولة، ويكتُر معه علال حسائنه الدراسية، حتى يقتضي في مرحلة من العمر بأنه شخصٌ مناسبٌ لهنيةٍ بعينها، وقد لا يصلح لغيرها.

ويمكِّنُ وحْدَهُ هذا الاستعداد القبلي بواقعين اثنين: أولاً احتواء معظم الأنظمة التعليمية الحديثة على "هيئة التوجيه"، وهذه الهيئة تحصرُ وظيفتها في توجيهِ الطلاب نحو فروع دراسية مناسبة للإعدادات الفطرية. وثانياً التفوق الواضح لبعض المشغلين في نفس الميدان على البعض الآخر، مثلُ هذا التميُّز قد يفسِّرُ بعوامل مختلفة، لكنَّ قسماً كبيراً منها يعود إلى قاعدة الانطلاق كما تمثل في المؤهل الفطري.

يترتب عن صحة ما سبق أن المنهج اللغوي الواحد قد تختلف نتائجه تبعاً لتناقض في الاستعداد الفطري وما انبني عليه. بحيث يكون له مردود حيد إذا نفذه شخص أكثر ما يشعر بالارتياح وهو مدرس. ومردود مقبول نسبياً إذا تولاه مدرس يعتبر التعليم مهنة كسائر المهن. ومردود ضعيف على العموم إذا تحمله شخص أتعس ما يكون وهو في الفصل الدراسي. يقودنا ذلك هنا إلى ضرورة إقامة "معيار الفرز الفطري"، وجعله ضمن "مقاييس الانتقاء" التي ينبغي التقيد بها حال اختيار هيئة التدريس في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والمسؤول الفطري المسئول بأقوام السحايا الاعتيادية أفضل من وجود أحدهما مع عدم الآخر، ولا غير مع عدمهما معاً. وينبغي التربية هنا إلى أن الصفات الخلقية لا تشتّرط في المدرس هدف الرفع من مهاراته في التدريس، وإنما تطلب فيه بصفته مريضاً؛ يتقلّ ما له من الصفات الشخصية إلى الطلاب بالتقليد، وهم لا يقبلون منه دعوة إلى شيء يأدي أمامهم بخلافه لو لا يأتيه أصلاً. وبكلمة واحدة: لا يخلو مدرس من سحايا اعتيادية، ومن توافق سحاياه مع المحتوى الثقافي في المنهج اللغوي مقدم لا عالة على سواه.

ويلزم عن اشتراط الانسجام بين قيم المنهاج وسحايا المدرس أن يكون لهذا الأخير مستوىً مقبولً في ثقافة العربية، وهو من مسائل بحث الكفاءات المعرفية الآتى، وأن تكون ثقافة العربية مصدراً لاستخلاص ما ينبغي أن يكون لدى مدرّسها من صفاتٍ تربوية.

يفترضُ في مدرس العربية أن يستقيَّ صفاتِه التربوية من ثقافة العربية بصفتها لساناً ينطق عن حضارة القرآن. والبحث عن صفاتِه التربوية يكون في أصول هذه الثقافة من القرآن والسنة وما انبثق عنها وانبع منها أو انسجم معهما من فكر بشري مدون بمختلف اللغات

على مر العصور. ولضيق السياق نقتصر على الأوليات التي لا يلتفت إليها في التربية بحسب اطلاعنا.

(أ) التدريس أمانة يحملها المدرس وليس مجرد وظيفة يمارسها؛ تسلم هذه المقدمة بتوافر شهرين: أولاً صحة الاعتقاد بأن الله صور و هيأ وأن المدرس مشارك في الخلق بصياغة الشخصية. وقد سبق التعبير عن هذا المعنى نظاما⁽²²⁾، تعيد منه ثراء (أعلمت أحَلَّ منَ الَّذِي يُشَيِّنُ أَنفُسَهُ وَعَقْوَلَهُ، سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ خَيْرَ مُعْلِمٍ أَخْرَجْتَ هَذَا الْعَقْلَ مِنْ ظُلْمَانِهِ، وَطَبَعْتَهُ بِيَدِ الْمَعْلُومِ). وثانياً تشريف الميدان الذي يربط المدرس بمن استسلم له ابغاء الشفاعة وبناء الشخصية، حتى يتربع فيه الاعتقاد بأنه الأدعل في الراعي المسؤول عن صنيعه في طلبته. وكل من جعل من التدريس أمانة هيأً للوظيفة معرفياً وتربوياً، وأداها على الوجه المطلوب.

(ب) الصدق في حمل أمانة المهنة ضروري في طور تكوين المعرفة بالبحث، وفي طسورة نشرها بالتدرис، لأن تغيل العلم وتبليغه ليتعبران في ثقافة العربية من الضروريات لثبتات الدين وتحديد الدنيا. وفي أصول هذه الثقافة تصوّص كثيرة جداً⁽²³⁾، منها ما يشدد على الاسترادة من العلم: (فَوْقَ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا)⁽²⁴⁾. وهذه

(22)

كَادَ الْمَعْلُومُ أَنْ يَكُونَ رَسُولاً يُشَيِّنُ وَيُتَشَيَّنُ أَنفُسَهُ وَعَقْوَلَهُ عَلِمَتْ بِالْقَلْمَنِ الْقَرْوَنِ الْأُولَى وَهَذِهِ الْثُورَ الْمُسِينَ سَيِّلَةً وَطَبَقَتْهُ بِيَدِ الْمَعْلُومِ تَارَةً	فَمِنْ لِلْمَعْلُومِ وَفِي التَّبْحِيلِ أَعْلَمَتْ أَنْزَفَ أَوْ أَحَلَّ مِنَ الَّذِي سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ خَيْرَ مُعْلِمٍ أَخْرَجْتَ هَذَا الْعَقْلَ مِنْ ظُلْمَانِهِ وَطَبَعْتَهُ بِيَدِ الْمَعْلُومِ تَارَةً
--	---

(23) راجع باب العمل بالعلم وحسن النية فيه، في سنن الدراويش لابن هرام الدرامي.

(24) الآية 114 من سورة طه، النظر أيضاً باب العلم في الجزء الأول من صحيح البخاري.

مهمة أهل الفكر المقادرين على الإبداع المعرفي. ومنها ما يبحثُ على نشر المعرفة بين الناس؛ وهي وظيفة أهل التعليم كما جاء بصيغة الأمر في الآخر: **فَوَكْفَسُوا الْعِلْمَ وَكَخْلُسُوا خَشْيَ يُعْلَمَ مَنْ لَا يَعْلَمُ**⁽²⁵⁾. وبلزم عنه في مجال التعليم أن يكون الحزم في نشر المعرفة بالتدريس والإلحاح في تبليغ المعلومة إلى كل طالب من صدق المدرس في المهنة. ومع انتفاء الصدق أو ضعفه قد لا يُلْعَنُ كُلُّ محتوى المنهاج إلى كل الطلاب، وعندئذ تراكم التغرات المعرفية، ويتزايد عدد المنقطعين عن مواصلة التعليم.

(ج) الامْحَاءُ في موقف الاعتراض بالمكتسب، والانتفاء من مقام الاشتغال إلى المستظر، وذلك خشبة جلب الشاء على حسن الأداء في التدريس، أو ربط جودة الأداء فيه بسرعة الارتقاء في الوظيفة. وفي هذا الباب وصية تربوية صريحة، إذ جاء في السنن **كُوْنُوا يَتَابِعُ الْعِلْمَ مَصَابِحَ الْهُدَى أَخْلَاصَ الْبَيْوتِ، سُرُّجَ اللَّيلَ حَدَّدَ الْقُلُوبَ خُلُقَانَ النِّيَابِ، ثَغَرُوكُونَ فِي أَهْلِ السَّمَاءِ وَتَخَفُّونَ عَلَى أَهْلِ الْأَرْضِ**⁽²⁶⁾.

(د) رسوخ الاعتقاد في نفس المدرس بأنَّ تعلم العربية فضيلة لا تعلوها في "الوضعيات" إلا فضيلة تعليم القرآن الكريم فالحديث الشريف، وسند هذا الاعتقاد تقاضل العلوم باعتبار جناها أو الفائدة من تحصيلها⁽²⁷⁾. بمعيار الجدوى يأتي علم الشريعة وتعلمها

(25) من الآخر المروي في صحيح البخاري.

(26) من الدرامي، تغريب الشيخ حسين سليم أسد، ج 1، ص 78.

(27) حصل ابن الأثر الحزري من الفائدة مقاييساً لترتيب العلوم، كما عبر عنه بقوله: «إن شرف العلوم يتفاوت بشرف مملوتها، وقدرها يعظم بعظم مخصوصها. ولا خلاف عند ذوي البصائر أن أحلى ما كانت الفائدة فيه أصم والفتح به أثمن، والسعادة بافتتاح أعم، والإنسان بتحصيله أكرم»، جامع الأصول في أحاديث الرسول، ج 1، ص 36.

في أعلى منزلة، غير أن معرفة الشريعة متعلقة بمعرفة العربية، فكانت الثانية أصلاً للأولى ومتقدمة عليها مدارسة. وهذا الاعتبار يكون مدرّس اللغة العربية مشمولاً بالحديث الشريف (حبركم من تعلم القرآن وعلمه)⁽²⁸⁾. لأنه لا سبيل إلى تعلم القرآن وتعليمه مع الجهل بالعربية.

2.2. كفاءة المدرس المعرفية والمهنية

يعتبر المدرس العنصر المركزي في النسق التربوي، إذ هو الواسطة بين المنهاج والطالب، عبره ينتقل الأول إلى الثاني. وبحكم موقعه في النسق ودوره في التبليغ قد لا تقل كفاءته المعرفية والمهنية عن عدّة مُترجمي المنهاج، بل يزيد عليها من فضل ممارسة التدريس. وعليه يكون التقارب بين كفاءة المدرس وعدّة المترجم شرطاً لتحقيق ما يلي:

أولاً: بإمكان المدرس المتتطور معرفياً ومهنياً أن ينقلب مترجمًا أو مشاركاً في صناعة المنهاج اللغوية، وهو الشخص الأنسب لهذه المهمة لما يكون له من خبرة ميدانية دقيقة ومعرفة لغوية وثقافية كافيتين.

ثانياً: يوسع المدرس القريب التكوين من عدّة المترجم أن يجذب المنهاج خلفاً، بأن ينحدر إلى عمقه مرتدًا منه إلى مختلف تفاصيله وجزئياته متحكماً في الجميع فهماً وتبيغاً. وكلما أتسعت الفجوة المعرفية والمهنية بينهما اضطرب أداء المدرس وقل حسّ المنهاج.

ثالثاً: يقتصر المدرس المتبع التكوين من إنجازين خلال تطبيق المنهاج. أحدهما منحصر في إجراء التصويبات الضرورية التي تحوّل المنهاج وتحسن نتائجه. والأخر يكمن في إلهاق التكميلات الملازمة لخندق المدرس لهاته. إذ ليس كل ما يجري في الفصل ينص عليه

(28) الحديث مروي في صحيح البخاري.

المنهاج، ولا ينبغي أن حري فيه ما ليس متوقعاً منه. وعندئذ تظهر
الحرافية وحدافة المهنة.

ومن أهم ما يستخلص في هذا الموضع أنه من هنات التدريس أن
تحدد الكفاءة المعرفية للمدرس بالاستناد إلى مستوى الطالب؛ كأن
يُشترطُ التفوقُ عليه بدرجاتٍ فارقة. والذي يجب أن تقلس كفاءةُ
المدرس بمستوى المعرفة في ميدان التخصص. كان يمكن إتقان المعرفة
المكونة لعقلٍ شرطاً كليةً، معنى لا يخص أحداً دون غيره، أما الإحاطةُ
فمن شروط الباحث المتخصص لا المدرس.

3.2. تدريس العربية للناطقيين بغيرها

نفترض مدرساً قد استجمع ما سبق من المؤهلات والكفاءات،
وهو مقبل على تنفيذ منهاج لغوي محكم البناء، لأن مبرمجة أكملت
لديه العدة المعرفية والمهنية الازمة لصناعة منهاج. فما الخطوات العملية
التي ينبغي القيام بها في كل درس؟

أولاً: التحضير، يشكل مرحلة أساسية بما يتعلق بمناج المدرس أو
فشلها، وحالها يتضمّن أحد الأمرين: إما إعداد المادة اللغوية والثقافية من
مصادرها بقصد تدريسها للطلبة المستهدفين خلال حصة محددة زمنياً،
ويتناول المدرس إن لم يكن مزوداً بمناج لغوي معدّ من قبل. وبناج هذا
الضربي من التحضير أو فشله مرهون بما إذا كان في إطار مخطط منهاجي
معدّ مسبقاً أو كان ارتخيالياً، كان يُستقرى لكل درس مادة تعليمية بصرف
النظر عن الارتباطات العضورية بين الجميع. وهذا الصنف من التحضير
شائع في المدارس الإفريقية والآسيوية التي تعلم اللغة العربية بغير منهاج
لغوي أو كتاب مدرسي، وإنما يُوكل إلى المدرس المحلي تلقين الأطفال مما
عرف من العربية وثقافتها الإسلامية، ولن نعرض له حالياً.

أما تحضير المدرس المزود بمنهاج لغويٍّ فيتحصرُ، فضلاً عن تدريب الاستئناس، في العناصر التالية:

أ) الاستيعابُ الشاملُ للمادة التعليمية المترجمة خلال الحصة الزمانية المحددة.

ب) التمثيل الجيدُ للأسلوب تدريسيها كما هو مفترَّح في المنهاج.

ج) التقىيدُ بالمادة التعليمية وبأسلوب تدريسيها.

د) سدُّ ما فيها من الثغراتِ إنْ وُجدَتْ.

هـ) إضافاتٌ لترجمة المادة اللغوية ولتحويد أسلوب تدريسيها.

و) ضبطُ الخصيصةِ التي ينبغي أن يجيئها الطلابُ من الدرس. وهذه العناصر جميعها ينبغي أن تكون واضحة في ذهن المدرس حاضرةٌ فيه قبل الشروع في مزاولة التعليم وتوفير شروطِ التعلم.

ثانياً: التمهيد؛ وهو تمارينٌ متعددة تستغرق دققتين أو ثلاثةٍ تفتح بها حصةُ الدرس، غايتها حضُورُ الانتباه السمعي والبصري لدى الطلاب قبل أن عرضَ نصُّ الدرس.

ثالثاً: السَّمَاع؛ مرحلةٌ يُعرضُ خلالها نصُّ الدرس المسجَّل أو المقروءُ قراءةً جيدةً مرتين أو ثلاثةٍ، وفي كلِّ مرةٍ يُطلبُ من الفصل أن يرددوا أشتاتًا ما التقاطوا من كلمات أو جمل وعبارات.

رابعاً: الفهم؛ خلاله يُعرضُ نصُّ الدرس عبارةً مهدفٌ بيان دلالتها من خلال بيان دلالة مفرداتها الجديدة. وعندئذ يتعمَّنُ توظيفُ ما يُوفِّرُ المنهاجُ من وسائل مساعدة على الفهم، وأنْ يزيد المدرسُ من خبرته التشخيصية للمعاني، وأنْ يعود الفصل على المشاركة في تثليل ما فهموا. وفي نفس الوقت ينبغي تجثُّبُ شرحٍ مفردةً بأخرى إلا إذا كانت هذه الوسيلة موظفةً في المنهاج، كما لا يستقيم توسيعُ لغةٍ معروفة لتفهيم شيءٍ في لغةٍ مطلوبة.

خامساً: الحفظ؛ مرحلة تلي الفهم، خلالها يتوزع الطلاب إلى مجموعات بعد شخصيات الحوار في نص الدرس، وأهداف المرحلة متعددة:

أ) ترسیخ عبارات النص مبنياً ومعنى.

ب) مزاولة الكلام بالتردد الضروري لتكوين مهارة المحادثة.

ج) تخزين معجم الدرس كما هو مركب في النص.

سادساً: الوصف؛ قبل تناول ما يجري في هذه المرحلة من نشاط تربوي ينبغي أن نشير هنا إلى أن كل درس في المنهاج اللغوي يتألف أولاً من معجم، وهو ثابت تتبدل مفرداته ومحل معالجتها مرحلة الفهم كما سبق. وثانياً من قواعد تأليفه، وهي مترابطة، كأن يقتصر في درس على قاعدة صوتية، وفي الذي يليه على قاعدة صرفية، وفي ثالث على قاعدة تركيبية، وفي غير ذلك على قاعدة اشتقاقية. ومحل معالجة القاعدة المستهدفة هو مرحلة الوصف. ويكون ذلك على النحو التالي:

(أ) استخراج ما تردد في نص الدرس من عبارات متضمنة للاقاعدة المستهدفة، وكتابتها على السبورة بما يساعد على الملاحظة وإجراء المقارنة، كما في المثال التوضيحي المولى.

فَالخائفُ كَمَا يَفِرُّ الْجَبَانُ. إِذْ جَرَّ الشُّورُ عَرَانًا وَيَجْرُ الْحَصَانُ عَرَبَةً.

إِذْمَا حَلَّ مَالٌ عَلَى مَغْتَصِبٍ، إِذْ مَا حَلَّ مَعَانِدُ مُشْكِلاً، وَلَا
وَلَا يَحْلِلُ دَمٌ عَلَى ظَالِمٍ. يَحْلُلُ غَيْرُهُ مَسَالَةً.

(ب) ملاحظة التردد في الأمثلة وصولاً إلى أن هناك فعلاً مضاعفاً⁽²⁹⁾، يتكرر الواحد منه في نفس العبارة مرة بصيغة الماضي وأخرى بصيغة المضارع، وأن المتغير تعاقب الكسرة والضممة على عين

(29) مصطلح المضاعف يخصه بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد نحو شد وفر، فيخلص المضاعف للفعل الرباعي الذي يتكرر فاؤه في لامه الأولى وعينه في لامه الثانية، في مثل خصْنَصْنَ وَزَلْزَلْ وَجَلْجَلْ وَحَصْنَصْنَ.

المضارع للتفرير بين المجموعة (i) التي ضم فعلاً مضعفاً صرفاً مكتفياً بالمرفوع تركيباً، والمجموعة (ii) التي تحتوي على مضعنف متحاور المرفوع إلى منصوب.

(ج) بناء الطالب في ملكته اللغوية لقاعدة الصرفية التالية:
(فعل المضعف تكسر عين مضارعه إذا كان فعلاً لازماً، وئضم إذا
كان متعدداً). ويكون قد باشرَ استبطاط هذه القاعدة من استعمال
اللغة، ولم يعرفها بواسطة كلام الصرفيين، كأن يعرض الناظم عليه
قول ابن الحاجب في الشافية «وفي المضاعف المتعدد الضم... يلزم
مثل ضمة يضم»⁽³⁰⁾.

سابعاً: التثبيت؛ يتوخى في هذه المرحلة تحقيق هدفين: أو هما
تأكيد القاعدة المستخلصة بواسطة عملية النسخ على المثال، كما في
النماذج التالية:

i. أن المريض ولا..... الميت.

جف النهر ولن..... البحر.

ثبت اليذ وسوف..... الرجل.

ii. عرض كلب طفلاً ولا..... معروف أحداً.

قص حلاق شارباً وسوف..... مساعدته لختة.

وثانيهما تلقين ما قد لا يستحب لقاعدة المستهدفة، ويكون
محضر أكبر عدد من الأفعال التي اشتهرت في الاستعمال مخالفة لقاعدة.
من قبيل (مررت العاصفة وسوف تمر أخرى)، (ما طب مشعوذ مريضا
ولن يطب منه أحداً).

ثامناً: التدريبات، تشكل هذه المرحلة القسم الثاني من الدرس

(30) ابن الحاجب، الشافية في التصريف.

المُتَّسِرُ بالتمرُّنِ على استعمال المكتب، ويكون من ثمرات فصلية؛ تُحرز داخل الفصل تحت مراقبة المدرس، وأخرى منزليّة تُصْبَحُ استقبالاً. وكل تدريبٍ ينبغي أن يرتبط بالمدرس وآن يتألفُ من مطالب دقيقة لا تتحمل أكثر من حوابٍ، ومن معطياتٍ واضحةٍ تُساعدُ الطالبَ على الاهتداء إلى المطلوب.

4.2. قلبية الطالب وحلجاته

مهما كان المهاجُ المغوي عَكْمَ البناء وكان المدرسُ ماهراً في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فإن النتيجة المرجوة قد لا تتحقق بالنسبة المفهومة المنتظرة إذا لم يتفاعل الطالبُ في النسق التربوي بشكل جيدٍ. ويكون تفاعله ضعيفاً إذا احتلَّ التوازنُ بين المهاج والطالب لأحد العاملين التاليين:

- أ) أن يكون خُرُوجُ المهاج غير موافقٍ لحاجةِ الطالب ورغبته، كأن نفترض فَتَّةً ترغب في دراسة العربية هدفُ الاطلاع على تراثها، لكنَّ المهاج المستخدم يركِّزُ على التواصل الشفوي فقصد السياحة في وطن العربية والاتصال مع أهله.
- ب) أن يكون مستوى المهاج غير مطابق للمستوى النهبي أو الوعي الثقافي لدى الطالب. كأن تقدِّم له مادةً لغوية وثقافية أعلى من مستوى تُضُنهُ الذهني أو دونه بكثير. وعليه يكون كلا العاملين عائقاً للتفاعل الجيد الذي يُؤدي في الغالب إلى النتائج المرجوة.

5.2. القلبية تعلم اللغة الثقافية

لقد تبيَّنَ أن توافقَ المستويات وانسجامَها من شروط نجاح العملية التعليمية بسبةٍ مرضية. وعند التساؤل عن مصدر الانسجام أو الاختلال فليس من جهة الطالب، لأنَّه عنصرٌ في النسق التعليمي متفعل؛ إذ يظلُّ في

جميع الأحوال هدفاً، يقى أن يكون مصدر ذلك اعتبار أو إغفال قابلية العنصر المستهدف علال بناء المنهج اللغوي. وتكون قابلية الطالب كحاجته في وجوب الاعتبار في مرحلة التخطيط لإعداد المنهج وبنائه، وإلا تولد عن إغفالهما استرخاء ذهني، وبالتالي ضعف الناتج المستحصلة.

يدخل في تحديد قابلية الطالب عاملان اثنان؛ أولهما قاعدي يحصر في مستوى نضجه الذهني، وثانيهما يبني على الأول ويتمثل في عنصر التشويق. ومن المعلوم أن كلا العاملين متغير، لكن في حدود تتعلق بأعمار الطلاب المصنفين عادة إلى صغار وكبار. ومن هذا المنطلق يمكن القول بكل اطمئنان إن المنهاج اللغوي الموضوع للمبتدئين في دراسة العربية لا يصلح للصغار والكبار على السواء، وإنما نعني هنا بحكم ما بين الفترين من فوارق في النضج النهري والوعي الثقافي.

أ) النضج النهري؛ كما يتشخص في جملة من الأنشطة كسرعة الفهم وجودة التحليل وسلامة التصيف وحفظ المكتسب وتمثل الطالب وانسجام المقدمات وتنظيم المعطيات واستخدام قواعد الاستدلال واستخلاص الناتج والرهنة على صحتها ونحو هذا بدءاً من مطلع الاستعداد إلى كامل الإبداع، لا يحصل طفراً ولا في زمان قصير. وإنما يتدرج بالاستخدام المتواصل لجميع الملكات النهيرية⁽³¹⁾، ومن ثمة يتغلب صاحبها عبر مستويات من الوعي الثقافي المتألف في كل مستوى من تراكم معرفي محصور، ومن قدرة معينة على التفكير.

انطلاقاً من التصور السابق للمفهوم من النضج النهري يجب أن يختلف مستوى لدى الصغار عنه لدى الكبار، وهذا الاختلاف ينعكس في جميع ما سرد من الأنشطة الذهنية. وقد يستعصي في

(31) للوقوف على مختلف الملكات النهيرية، كما تتصور في الاتجاه الكسي، انظر الفصل الأول من كتابنا أكساب اللغة في الفكر العربي القديم.

سياق هذا البحث استقصاءً كلّ منها لدى الفتتىين، لكنّ هناك تناسباً عكسيّاً بين مستوى النضج الذهني ودرجة القابلية للمادة الدراسية؛ كما هو مفصلٌ على النحو التالي:

- إذا انخفض مستوى الوعي الثقافي لدى الطالب ارتفعت نسبة قبليته، وهذه الحالة تسمح بتلقين المعرف المبرمج في المنهاج بمحسّنة من أدلة صدقها، إلا أن فهمها السليم مشروط ببساطتها واتساقها، الشيء الذي يفرض أن يُتنقى من النسق اللغوي والديوان الثقافي ما هو بسيط مر كثراً هادف.

- بارتفاع مستوى الوعي الثقافي نتيجة التراكم المعرفي تسخنف نسبّة القابلية، وفي هذه الحالة يحتاج تثبيت المعرف الملقنة، سواءً كانت لغوية أو ثقافية، إلى اقتراها بأدلة التصديق. فإذا كانت المعلومة لغوية استحکمت بالقاعدة الغالية بشواهدها استحکام الفكرة الثقافية بالتحليل المكون لنص الدرس.

وفي كلتا الحالتين يحسن في التلقين الثقافي أن يتحبّب الأسلوب الوعظي المباشر، كما ينبغي العدول في الدرس اللغوي عن تلقين القاعدة بواسطة وصف النهاة. وقد بُيّنا في أكثر من موضع أن اللغة لا تُكتسب بواسطة كلام النهاة عن قواعدها.

ب) التشویق إلى العربية وتقافتها هو العامل الثاني للزيادة من قابلية الطالب، وهو غير الأناقة في العرض القائم على جمالية التصميم والتنسيق والاستخدام الفنى للألوان وتحولها من المؤثرات الصوتية التي تؤدي مجتمعة دوراً مختلفاً للمحسّنات التكميلية. وليس هو بالأألعاب التربوية التي تجمع بين الترفيه والتعليم.

وأثما يعني التشویق هنا إظهار ما في العربية من خصائص لغوية

محكمة قد يعزُّ مثلها في غيرها، وأن يكون ذلك بأسلوب واسعٍ لواقع لغويٍ بموضوعية تامة، وبعيداً عن الامتداح والتشريف، أو المقارنات التي تقلل من لغةٍ وترفع من أخرى، لما يتربّى عن ذلك من التفوه، وكذلك الأمر بالنسبة إلى ثقافة العربية، إذ يجب أن يقدّم منها ما يفتقدُ في غيرها من الثقافات، ويُشكّل جانبَ القوة في حضارة القرآن ونضيئها جانبَ الضعف في سواها من الحضارات البشرية، مع الابتعاد طبعاً عن المقارنات المادحة في ثقافةٍ والقادحة في غيرها.

ومن لوازم عامل التشويق أن تعكس العربية شيئاً من الثقافة الخلية هدف زرع الإحساس في النفوس بوطنية هذه اللغة وإن كانت وافدة، يلزم عنه أن تتألف ثقافةُ العربية من قسم أول ذي مضمون إسلامي صرف، وقسم ثانٍ ذي محتوى علني يرتبط بوطن النشأة أكثر من ارتباطه بأوطان العربية المنتدة من الخليج إلى الخليج. وقد دلت التجربة أن الكتب المدرسية المقدمة من بلدان عربية إلى مثلها الإفريقية لا تلقى الإقبال المتضرر بسبب تضمينها محتويات وطنية أجنبية عن وطن النشأة.

6.2. تعليم العربية لأغراض خاصة

ومع توافر عاملِيِّ القابلية والتشويق قد لا يتفاعل الطالبُ جيداً من المنهاج إذا كان محتواه لا يفي بالغرض ولا يستحبب للحاجة الخاصة، وغيرِ عيافٍ أن دراسة اللغات لأغراضٍ خاصةٍ من الموضوعات التي استثارت بالبحث في حقل تعليم اللغة لغير أصحاحها⁽³²⁾. ولللغات الأوروبية في هذا المجال تجاربٌ كثيرةٌ تؤكّد الفرق بين تعليم اللغة لغير

(32) راجع مثلاً: Hutchinson and Waters (1987), English for specific purposes, Cambridge University Press.

Jean-Marc Mangiante (2004), Le Français Sur Objectif Spécifique; De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours, Ed. Hachette.

أصحاها مطلقاً وتعليمها لأغراض خاصة. وما في الموضوع يمكن إهماله على النحو التالي:

أولاً: المحتوى على قدر الافتقار: لقد صار من المؤكّد نظرياً وبحريباً أنَّ إعداد درس أو بناء منهاج يصرف النظر عن الحاجات المختلفة لكتابِ الطالبِ خاصةً لا يُحدِّي كثيراً في مجال تعليم اللغة لغير أصحاها.

ثانياً: ضبطُ الحاجات الخاصة قبل إعداد الدرس أو بناء المنهاج: وهذه بالقسمة الأولى نوعان حاجاتٌ لغوية وأغراضٌ قطاعية.

أ) الحاجات اللغوية تتَّوَعَّ تبعاً للمهارة اللغوية التي يقع التركيز عليها؛ إذ ثبت أنَّ ليس الجميع يدرس نفس اللغة لنفس الحاجة. فبعضُ الطلاب يعنيه من دراسة لغة ثانية أنْ يُعَنِّ مهارة القراءة هدف الاطلاع على ديوانها الثقافي، حتى إذا فهُمَ الفهمُ السليمُ عَيْرَ عنه من جديده بلغته الأولى. وهذه حاجة أغلب الباحثين كالمستشرقين قدِيماً وغيرهم من المترجمين والصحفيين والاستعجمارات المكلفين عادةً برصد الأفكار وتبيّن الأخبار وكتابة التقارير عنها باللغة الأصل. وبعضُهم الآخر يدرسُ اللغة الثانية لاتقان مهارتي القراءة والكتابة لأغراضٍ مختلفة، منها التمكُّنُ من إدراجِ أفكارٍ من ثقافة اللغة الأصلية في ثقافة اللغة الثانية، لكي تنتشر بين الناطقين بهذه الأخيرة على أوسع نطاق. ومن نماذجه ما وضع قدِيماً من الإسرائييليات في كتب الحديث والسيرة والتفسير. أما الحاجة اللغوية الثالثة وهي الغالية فترتَّب على السابقتين بمهارة الحادثة؛ ويكونُ الطالب باستيفاء المهارات الثلاثة قد امتلكَ القدرةَ على توظيف اللغة المكتسبة كما لو كان من أهلها.

وقبل الانتقال إلى تناول الأغراض القطاعية أو الخاصة ينبغي التبيّه

إلى أن تُسقَّى القواعد اللغوية لا يخضع للاختيار، إذ يكون اكتسابه ضروريًا آنئًةً كانت الحاجةُ اللغويةُ أو الغرضُ القطاعي. وبعبارة أخرى اكتساب نسق القواعد إجباري واستعماله اختياري؛ إذ للطالب أن يُوظف قواعد اللغة بمجمعٍ خاصٍ أو عامٍ فيما يُفيده أكثر.

ب) الأغراض القطاعية تُشتمل في معجم اللغة دون قواعدها، ويكون تَعَدُّدُ هذه الأغراض سبباً في تنوعِ معجم اللغة وانقسامه إلى معاجم حَقْلِيَّة. ومن المعلوم أن معجم اللغات منقسم، باعتبار عوام الانتشار أو خصوصيه، إلى فَسَمَّينِ رئيسين:

- معجم أساس؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما كان عاماً، أي أكثر التداول، قريباً من المستعمل لشائعة التصاقه بأنشطةه الأولية وبالأشياء التي تحيط به، ويفترضُ فيه أن يشكلَ متنَ دروس المستوى الأول من المناهج بصرف النظر عن الحاجة اللغوية والغرض القطاعي المرغوب فيهما.

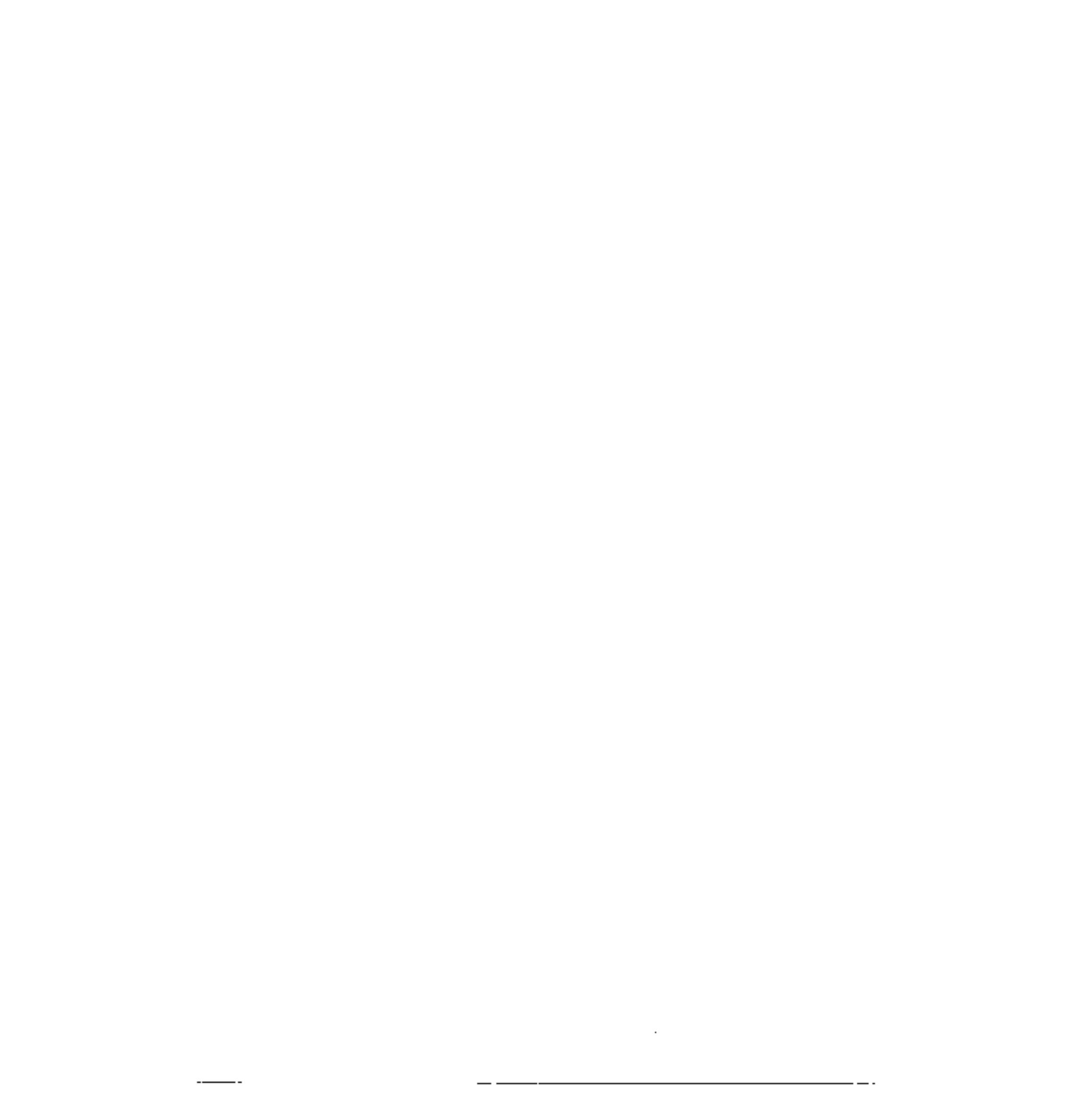
- معجم خاص؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما دلَّ على موضوعات ومفاهيم تشيء إلى حقلٍ معينٍ، وتكون مستعملة فيه بدلالةها الأصطلاحية كما تعارف عليها أهل الاختصاص في ذلك الحقل.

والمجمعُ الخاصُ يجبُ بدوره أن يتعدَّدَ بتنوعِ المقول المعرفية والأنشطة القطاعية. فمعجم السياحة والسوق معاييرٌ لثناء المستعمل في الترفيه والرياضة، وكلاهما غير المستعمل في السياسة والعسكرية، أو في التجارة والمالية، أو في الصناعة والزراعة. كما أن معجم الطب والصيدلة غير معجم الجغرافيا والمناخ والفلك. وكذلك يستمرُ في سائر المعاجم المعرفية كالخدادة والنحارة

والمحاكاة والخلاقة. ولنا ما ألف قديماً من معاجم المعاني⁽³³⁾ النموذج الذي يبغي الاقتداء به في تكوين المعاجم الخاصة بالمحاور التي تُهيِّءُ إليها المنهاج لأغراض قطاعية. وتشكل مفردات المعاجم الخاصة معنَّ دروساً مستويات متدرجةً بعد مفردات المعجم الأسلي.

- المعجم الحضاري يجمع بين خصائص المعجمين الأساس والخاص، لكونه يضم المفردات الشرعية التي يتَّألفُ منها الخطابُ الشرعي؛ من قرآنٍ كريمٍ وحديثٍ شريفٍ، إضافةً إلى مفردات القيم الحضارية المرتبطة بالممارسات اليومية في شتى مجالات الحياة. والمعجم الحضاري من الأغراض الخاصة التي يرغب فيها طلابُ العربية في البلدان الناطقُ أهلُها بغير العربية، وهو الأنسب للصغرى من أبناء المسلمين بصرف النظر عن وطن الإقامة. ولدوره الخطير في صياغة شخصية المسلم ينبغي إدخاله في المنهاج بصفته الآلة الناجحة لفتح كل مستعْلَقٍ في خطابٍ شرعي أو في عبارة حضارية.

(33) معجم المعاني مستعمل في مقابل معجم الألفاظ، للتوسيع في الموضوع انظر الباب الأول من كتاب حرفة التأليف عند العرب في اللغة والأدب للدكتور أحمد الطرايس.



الفصل الثالث

بنية المنهاج اللغوي

مقدمة

يُفترض في كلّ منهاج لغوي أن تكون له بنية محددةٌ تتضطلع بوظيفة مرصودة. أما وظيفته فتحضر في إكساب الطالب الناطق بغير العربية القدرة على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند تقاد المنهاج من أهل لسان حضارة القرآن بغضّ النظر عن وطن الإقامة. ولينتقل المنهاجُ الطالبَ من العجز إلى القدرة يجب أن تكون له بنية مناسبةٌ لتأدية هذه الوظيفة؛ بحيث تتألف بنية المنهاج من مكونات مضبوطةٍ، لكلّ منها دورٌ محددٌ في اكتساب عنصريٍّ من عناصر القدرة على التواصل.

يلزم عن المثبت أعلاه أن تكون عناصرُ القدرة التواصلية أسبق من مكونات بنية المنهاج؛ يعني ذلك أن الانطلاق يجب أن يكون من هذه العناصر لاستيانة المكونات البنوية ومحتوها من المواد الدراسية. إذ بالتحديد الدقيق لعنصرٍ في القدرة التواصلية يتعمّن بالضرورة محظى المكون البنوي الضامن لتحقيق ذلك العنصر، كما سيتضح فيما يلي.

اكتساب القدرة على التواصل، أو على أيّ عمل آخر، يحتاج إلى مقومين اثنين: أوهما تلقيْن يُفيد في تحصيل شيءٍ كان مفقوداً. وثانيهما تدريبٌ ينفع في تكوين العادة على إيجاد استعمال المستفاد. إذن لا يخلو منهاج لغوي من هذين المقومين المترابطين على النحو المذكور.

والنلقين كالتدريب كلّاهم متشعّب إلى فرعين متلازمين. فالأول يتّألف من التعليم حيث يكون المدرسُ مصدراً للفائدة المستقرّة في ذهن الطالب، ومن التعلم النبغي في النهان من المعزون فيه. أما التدريب فيتألّف بدوره من التمرّين على الاستعمال المباشر للمعترن في النهان، ومن التمرّن على التصرّف الشخصي فيه.

3. القدرة التواصليّة؛ مكوّناتها

الانتقال من العجز على التواصيل باللغة المستهدفة إلى القدرة

يتّلزم امتلاك الركّتين التاليين:

- أ) نسقٌ من القواعد المخصوصة العدد والموزعة على الفصوص اللغوية الأربعه⁽³⁴⁾.

(34) اللغة في نظرية اللسانيات النسبية مفصّلة إلى أربعة فصوص متواالية تتوالى فوالب السوادج النحوي للبي لوصف اللغة. أوها فصٌّ تصنّفي بتألّفٍ من مكونٍ شخصيٍّ محظوظٍ على مخصوصٍ من النطاق وحروفها المستعملة في اللغة بما فيها الصوات والصوات. ومن مكونٍ شخصيٍّ يضم قواعد تأليف النطاق لتكونين قوّلات المداخل المعجمية الأصول. وثانيها فصٌّ معجميٌّ وبالتحديد القسم الأول من المعجم المتكون من المفردات الأصول؛ وهي التي لا تُوحّد من شيءٍ قبلها وتسرى في فروعها، ويكون اكتسابها بالاستقراء العام ساعياً مفردة مفردة. وثالث الفصوص الفصٌّ التحويلي المتّألف من صفين من القواعد: قواعد اشتغالية ذات طبيعة دلالية تستعمل لاشتغال بعض الكلمات من بعض؛ كقواعد اشتغال المقابلة من المشاركة. وقواعد صرفية ذات طبيعة صورية، تستعمل لنقل القوّلة من بيئة إلى أخرى، كقواعد نقل (قال) إلى (قيل). ومهمة الفصل التحويلي تتحضر في توليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، فينشأ القسم الثاني من المعجم الذي ينفرد بضم المفردات الفروع التي يكتبُ أغلىها استباطاً. والفص التحويلي كما بين ولقع بحكم وظيفته داخل الفص المعجمي بين مداخله الأصول وفروعها. ورابعها فص تركيبي يأنّ بعد الفص المعجمي مباشرةً، وهو في اللغات الترافقية كالعربية متفرّغ إلى مكونات ثلاثة: أ) مكون تألفي يضم عدداً مخصوصاً من العلاقات الدلالية لتأليف المداخل

ب) رصيده من المفردات المعجمية، عددها غير مخصوص وهي مجموعها مختزنة في أذهان مجموع الناطقين باللغة. ومفردات المعجم الذهني تتحمّل، كما تفاصّل، في معجم أساس ومعاجم قطاعية خاصة ومعجم حضاري. من بعضها يُعرَف مثلاً المنهاج بحسب الغرض القطاعي المطلوب.

(35) تناهي قواعد الفصوص اللغوية مع عدم تناهي مفردات المعجم⁽³⁵⁾ يستوجب أن يترَكِب كل درسٍ في المنهاج من قاعدةٍ فصصية أو قاعدتين على الأكثـر، ومن عدد من المفردات المعجمية يتراوح بين العشرين والخمسين مدخلًا منها المستعمل والجديد. وبعبارة أخرى إن الفصل اللغوي الثابت في كل درسٍ هو المعجم، بينما الفصوص الثلاثة فمتساوية متعاقبة، كما سيتضح بعد قليل.

ومن جملة ما ينبغي التبيه عليه أن القواعد الفصصية المتنائية ومفردات المعجم الثابت كل ذلك يجب أن يكون في خدمة أحد مكونات القدرة التواصلية. فالمعجم الحضاري مثلاً يكون خادماً لنوع من التواصل مع حضارة القرآن، في حين يكون كل صنفٍ من القواعد الفصصية خادماً لاكتساب أحد مكونات القدرة على التواصل الحضاري

المعجمية في مركبات وجمل. ب) مكون إعرابي يضم علاقاتين تركيبيتين للربط التركيبـي وإسناد علامات الإعراب إلى المترافقـات في الجملة أو الخطاب. ج) مكون ترتيبـي يضم قواعد ذات طبيعة تداولية تتصدّى مكونات الجملة في مواقعها الخددة تداولياً. للمرزيد من التفصيل راجع الجزء الثاني من كتابنا الوسائلـ اللغوية. وكذلك بحثـاً نشور بعنوان «فصوصـ العربية وقوالـب نحوـها» في مجلةـ التاريخـ العربيـ، العددـ 17 لـعامـ 2001.

(35) لقد استقر حالياً أن المعجم غير القاموس؛ فالأول ذهنـ يضم مفردات غير متناهـية، وهي موزـعة بحسب مـتفاـلوـنة في أـذـهـانـ جـمـيعـ النـاطـقـينـ بـالـلـغـةـ، بينماـ الثانيـ وـرـقـيـ مـحـصـورـ المـفـرـدـاتـ بـحـسـبـ ماـ اـسـطـاعـ اللـغـوـيـ أـنـ يـجـمـعـهـ منـ كـلـامـ النـاسـ وـأـنـ يـذـوـئـهـ فـيـ كـاتـابـهـ.

الذى يحصل به الاتساع إلى هوية حضارية، أو التواصل المهى الذى يكون به الانخراط في أحد الأنشطة الاتاجية والخدعية، أو التواصل المعاشى الذى به قوام الحياة اليومية.

والتوالى؛ يعنى الإبانة عن المعانى النفسية باستخدام الرمز اللغوى فى أي مجال حرى هذا الاستخدام، لا يخرج عن نوعين: أحدهما شفوى يقتدر عليه بامتلاك مهارة السمع والنطق، والآخر تحريرى يقتدر عليه بامتلاك مهارئ الكتابة القراءة. وبهمنا في ما يأتى النظر في علاقات الفصوص اللغوية بمهارات القدرة التواصيلية. . . .

1.3. دور لفظ التصنيف في تعريف السمع وترويض جهاز النطق

الفصل النصفي، كما أسلفنا في الطرة (34) أعلاه، يتألف محتواه من نطاق اللغة العربية⁽³⁶⁾ وقواعد تأليفها⁽³⁷⁾ ابتعاد تركيب القولات⁽³⁸⁾ التي يستخلصها الفصل المعجمي لتكوين المداخل المعجمية الأصول.

(36) نطاق اللغة العربية، بصرف النظر عن بداولها اللهجية المستحسنة أو المستباحة، تستكون من ثانية وعشرين صياماً، (ء، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، وـ، ي)، ومن منه صوات فضلاً عن السكون (ثلاثة فصار): وهي الفتحة والضممة والمكسرة، ومثلها طوال وهي مدوّها. للمزيد من التفصيل انظر مقال «التصوينات النمطية وبدائلها اللهجية»، المنشور في حلقات الجامعة الإسلامية بالديجى، العدد 5 لعام 1999. وكذلك مقال «النمطي في الأساس الصوتي» المنشور في مجلة التاريخ العربي، العدد 16 لعام 2000.

(37) من قواعد تأليف الصوات: إذا اجتمع في القولة حلقات قلْم المجهور على المهموس. ومن قواعد تأليف الصوات امتناع المخروج في القولة من الكسر إلى الضم.

(38) مصطلح القولة يصدق، في إطار اللسانيات النسبية، على اللفظ المسنوع المترن بالمعنى المفهوم المدلول عليه، بمصطلح الكلمة. وعليه يجب أن يدخل القول إلى قولات كما يدخل الكلام الموازي له إلى كلمات، وكل مدخل معنى فهو مؤلف من قوله مسطورة مفترضة بكلمة مفهومة.

والعربية، كسائر اللغات البشرية، تشتهر مع غيرها في نطاق وتميز
بآخر، من هذه الأخيرة تكاد العربية تنفرد بالخلفيات (ء.هـ.ح)
والمطبات (ص.ض.ط.ظ)، ونحوها مما قد لا يوجد في الكثير مثل
(ق)، أو في الغالب مثل (خ).

ومن المعلوم أن النطائق المشتركة بين اللغات لا مشكل في ساعتها
ولا في نطقها، وبالتالي لا داعي إلى برمجتها في دروس تكوين مهارة
السمع والنطق الضرورية لفصاحة القول، الشيء الذي يستوجب
التركيز على النطائق الخاصة بالعربية. وقد يتبادر إلى ذهننا في أكثر من موضع⁽³⁹⁾
أن امتلاك الخلفيات والمطبات لا يكون عن طريق وصف مخارجها
وصفاها، بل أثبتنا بأدلة حاسمة أن نحو النحو عموماً لا يُفيد شيئاً كبيراً
في اكتساب اللغات، ولا يتوصل إليها بكلامهم عنها. فقد يستظر المرء
الكثير من المنظومات اللغوية، ومع ذلك لا يُطابقه جهاز النطق على
إصدار النطائق من أحيازها، ولا يُوفّها ما تستحقُ من الصوّمات
الداخلة في تشكيل كل نطيقه. كما لا تستقيم على لسانه العبارة عن
أفكاره، وهو حافظٌ لأنفقة ابن مالك ولامية مثلاً.

وإنما يكون تعليم النطائق مشافهةً، وذلك بالجمع بين تعويذ الأذن
على الناطق القيم الخلافية التي تغيّر كل نطيقه وبين ترويض أعضاء
جهاز النطق على التحرّك في غرف الرئتين مشكلة الأحياز التي تصدر
منها النطائق المستهدفة. وعليه يكاد يكون الدرسُ الهدفُ إلى تكوين
مهارة السمع والنطق أساس الفصاحة⁽⁴⁰⁾ درساً في الرياضة البدنية، لأنه

(39) راجع الفصل الثالث من القسم الثاني في هذا الكتاب.

(40) مصطلح الفصاحة، كما اشتهر في اللسانيات التراثية، مقصور على الجانب
الصوقي في المفردة المعجمية أو العبارة اللغوية، كما كانت البلاغة محصورة في
الجانب الدلالي من العبارة. والفصاحة في علوم اللغة غير بعيدة عن مصطلح
التحريج في علو القرآن. لل توسيع في المفهوم من الفصاحة في مستوى المفرد

موجة إلى إعادة صياغة جهاز عضوي سبق بناؤه بفتقى لغة أولى. ويسعى في هذا الدرس الاستفادة من الخبرة المتوفرة في مجال «تصحيح النطق»⁽⁴¹⁾، كما يُراول في قطاع الطب.

ويمسنا حالياً بيان كيف يكون إدراج النطاق المستهدفة في مفردات يتألف منها نصُّ الدرس. ويتحقق ذلك من خلال ثنائيات من المفردات المترابطة. وهي مداخل معجمية؛ مقولتها واحدةٌ ودلالتها مختلفةٌ وجنسها القولي أو الصوتي ناقصٌ. ينبعق على نفس الموضوع منها إما «نطاق متجائسة»؛ وهي التي يسري في جميعها نفس «الصوتية النموذجية»؛ كالصفر والنصف السارين بذلك التوالي في المجموعتين: (أ/إ، أص/إ، اص)، و(أث/إ، ظ/إ). وإما «نطاق متشاهدة»؛ وهي التي تقارب أحراستها لصدورها من أحيازها المتشكّلة في نفس حجرة الرنين من جهاز التصوّيت، كالحلقات (أ/ع، إ/اه، اح)، واللهمبات (أ/ك، أق)، ونحوهما اللهوبيات والشفويات وهلم جرا.

وتطبيقاً لما ذكرناه يمكن التمثيل بالحلقيين (أ/ع، إ/اه) في تأليف بعض مفردات النص (5) التوضيحي على النحو الموالي.

(5) بِلَاغٌ خاطئٌ.

- أَتَرْ شَرْطِيْ هارِبَا، وَيَعْدُ حِينَ عَشَرَ عَلَيْهِ مُخْبِبَا.
- ش: أَخْرُجْ مِنْ هُنَاكْ.
- ه: لَا أُرِيدُ، الْمَكَانُ هُنَا سَاحِنْ، وَهُنَاكْ بَارِدْ.

راجع النوع التامع في الجزء الأول من كتاب المزهر في علوم العربية للسيوطى. وفي مستوى العبارة انظر كتاب سر الفصاحة لابن سنان الخفاجى. وفي المفهوم من التحوييد راجع الجزء الأول من كتاب النشر في القراءات العشر لابن الجزري.

(41) تصويب النطق مستعمل هنا بمعنى المصطلحات الأنجليزية: Orthophonie أو Speech and language pathologist و Logopédie

- ش: عَجَلْ بِالْخُرُوجِ.
- هـ: أَجَلْ التَّهْدِيدِ.
- ش: مَنْ أَتَى؟ وَأَيْنَ تَسْكُنُ؟
- هـ: أَفْطَنْ هُنَالِكَ فِي مَنْزِلٍ بَعِيدٍ.
- ش: وَلِمَاذَا أَتَيْتَ إِلَى هَذَا؟
- هـ: كُحْ، كُحْ، كُحْ.
- ش: كَفَى مِنِ الْمُعَالِ، وَأَجِبْ عَنِ السُّؤَالِ.
- هـ: فَقِيرٌ لِمَا جَاءَ فِي مَسْكَنِهِ جَاءَ يَسْتَطِعُمْ بَيْتَ الْغَنِيِّ.
- ش: وَلِمَاذَا فَرَرْتَ حِينَ رَأَيْتَ الشُّرُطَةَ.
- هـ: أَنَا أَبْصِرُ قَلِيلًا لِأَنِّي أَغْوَرُ، وَلَا أَهْرُبُ لِأَنِّي أَغْرِيَ.
- ش: لَا تَشْرِكْ مِنْ مَكَانِكَ، أَنْتَ أَسْرَ.
- هـ: تَفَضَّلْ أَدْخُلْ، يَوْمُكَ عَسِيرٌ.
- ش: أَنَا الْمُفْتَشُ عَمْرُو، هَلْ تَسْمَعُنِي؟ الْبَلَاغُ خَاطِئٌ.

ولستا في سياق يسمح بوصف خطوات التدريس، لكنه في مرحلة الترويض على إصدار الثنائي المستهدف ينبغي الحرص كلّ الحرص على إشعار كلّ طالب بموقع تكوّن النطقيتين في جهاز نطقه حتى يحسن بالحجاز ويعمل أعضائه في توليد الصوت المشترك في نفس الحجرة، ويتحرّك نفس الأعضاء مرّة أخرى لإنتاج الصوّيّات الفارقة. ويتكرّر عمل التحسين بالحجاز ويعمل أعضائه في القسم الأول من التدريّات، وذلك بالشررين على أمثلة جديدة من قبيل ما يلي:

- (6) - مَتَّالِمْ يَسْعَلْ وَمَتَّالِمْ يَسْأَلْ.
- عَمْرُ أَرْضَا وَأَمْرُ نَاسَا.
- إِمَارَةُ زَاعِفَةُ وَعِمَارَةُ زَاقِفَةُ.
- شَاءَ عَلَمَا وَشَاءَ أَلْمَا.

أما التحققُ من درجةِ الاقرَابِ من الهدفِ فيكونُ بتمرُّنِ الطالبِ في القسمِ الثانيِ من التدريباتِ على ملءِ الفراغِ بالطرفِ المفقودِ في الثنائياتِ التاليةِ.

(7) رَجُلٌ يَمْسِدُ وَآخْرُ تَبَثَّ عَامِرٌ فِي طِفْلٍ
مَوَاعِدُ كَثِيرَةٌ وَ قَبْلَةُ
غَنَّ لَهُ مِنْ خَلْفَهُ. مَوَاعِدُ فِي الْعَرْفِ مَوَانِئُ
فِيهَا
أَمْسَنَا عَادِلٌ وَ خَيْرٌ. سَائِدٌ مُتَصْوِرٌ وَ مَكْسُورٌ.
ضَاءُ الْبَذْرُ وَ الظُّلَامُ.
قُرْيَةُ الْكِتَابُ وَ الْبَابُ. فَاجْهَانَا زَائِرٌ وَ خَيْرٌ.
رَأَيْتُ ذِيَّا وَ غَنَّا.

وإذا كانَ الغُرضُ لا يسمحُ بإضافةِ تدريباتٍ أخرى، إلا أنه لابد منَ الكلمةِ عن تقسيمِ حصيلةِ الطلابِ من دروسٍ تستهدفُ تعويذَ حاسةِ السمعِ وترويضَ جهازِ النطقِ. وتهيئةً لهذا التقسيمِ يتحضرُ مجموعةُ من المفرداتِ المتقاربةِ في صورةِ ثنائياتٍ على التحوُّلِ السابقِ، بشرطِ أن تكونَ مهجورةً⁽⁴²⁾؛ أي معناها غامضٌ، أو مرتجلةً⁽⁴³⁾ ليس لها دلالةً أصلًا. وذلك لمنعِ الاهتداءِ من المعنى المفهومِ إلى اللفظِ المسموعِ. ويكونُ إجراءُ التقسيمِ في طورين: أولهما «أكتب ما تسمع». فيه يُعلَى المدرسُ على الطلابِ المجموعةَ الأولىِ من الثنائياتِ موفِّيَّ النطاقِ المتعارضةِ فيها الخلافيةِ. وثانيهما «تلفظ ما تقرأ»، حيثُ يُطلبُ من كل طالبٍ بالتناوب أن يُعلِّي على زملائه عبارَةً أو أكثرَ مركبةً من

(42) من أمثلة المهجور نذكر: وأواة يخافه وغواص. كما كما قومٌ وكفلكع آخرؤون.

(43) يمكن التثليل للعبارة المبردة من الدلالة بتغيير ما يلي: جواعيد شرم وجوائد شرمون.

ثنائيات أخرى. وعلى قدر فصاحة المملي يأتي بخاتم الكاتب في إقامة حروف العbara.

لعله اتضحت أهمية التركيب البنوي في درس التهجي، وبأن دوره أولاً في تربية حاسة السمع على إدراك الصوت الفارق في كل نطبيقة، وقد أنيطت به وظيفة التغافل الدلالي بين المفردات المتقاربة. وثانياً في تدريب جهاز التصويم على تحريك أعضاء بعضها من أجل تشكيل أحياز محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذ يكون الطالب الناطق بالعربية أو بغيرها قد شارف القدرة التي تلزم لإصدار النطائق الن��طية المستعملة في اللغة العربية، وبذلك يأمن الوقوع في الكثير من هفوات القول.

وقبل الانتقال إلى البحث في العلاقة القائمة بين فصاحة القول وبلاعنة الكلام ودورها في حذق مهارة المتابعة والمحاورة لا يأس من الإشارة إلى أن التركيز على النطائق الخاصة بالعربية، كما صيغ في البحث السابق، لا يلزم عنه إهمال باقي النطائق التي تكون مشتركة بين العربية وغيرها من اللغات المحلية. لأن ظاهرة تجميع النطائق في مجموعات متجانسة أو متباينة يُقلل من نسبة التمايز الصوتي بينها، الشيء الذي يتطلب من حاسة السمع مزيداً من الجهد لإدراك الفارق الضئيل المتمثل أحياناً في التقابل الثنائي بين الجهر والهمس في نحو (زيف وستيف)، وبين الترقيق والتفحيم في مثل (ذليل وظليل)، أو الشلة والمرحاوة في (أمر وغمرو).

وكلما تضاعفت القيم الصوتية الخلافية التي يقوم عليها تماثيل المفردات استعصى على حاسة السمع تخلص بعضها من بعض، وتعذر على جهاز النطق تشغيل الأعضاء المعنية، وعندئذ ينصرف لسان المرأة بالعجمة بدلَ البيان. ومن الثنائيات التي تضاعلت قيمها الصوتية الخلافية

نسرد ما يلي: (ترف/طرف)، (سفر/صفر)، (عد/غض)، (هرق/حرق)،
(قل/كل)، (ذريف/ظريف)، (ليل/ذليل).

وهكذا يمكن تجميع معظم نطاقات العربية في صورة ثانيات لإدراجها في مفردات متقاربة، منها تألف عبارات الدرس. ويكون الهدف من ذلك تحفيز حاسة السمع لدى الطالب، حتى تعتاد أذنه على التفاصيل الفروق الدقيقة بين المتشابهين، ويرتاض جهازه لطقطة على الإثبات لها. ويستفاد من المثبت هنا أن المعجمة ونقضها البيان ليست صفتين خلقيتين، بل لازم إحداهما فوّما والأخرى فوّما آخرين. بل هما صفتان كسبيتان بدليل انتقال فصيح الأمس إلى صاحب عجمة في اللسان أو العكس.

2.3. فصلحة القول من مقومات مهارة المثلافية والمحاذنة

ثبت أن الفصاحة من صفات القول الذي يصدق على البنية الصوتية التي تسمع من العبارة اللغوية. وفي المقابل تكون البلاغة من صفات الكلام الذي يصدق على البنية الدلالية التي تفهم من تلك العبارة. وعليه ينقلب الطالب فصحيًا إذا غادر طور العجز أولًا على تخلص حاسة سمعه لبعض المفردات المتقاربة من بعض، وثانيةً على إصدار جهاز لطقطة لنطائق اللغة من أحيازها الاعتيادية. ثم انتقل إلى طور القدرة على إحكام نطاقات العربية سعياً وطنقاً. ويتحوال بليغاً إذا صار متمكناً من القواعد اللاحزة لنظم المعاني على قدر الافتقار فالتعبر عنها بأنسب تركيب وقولها بأفصح لسان.

من مميزات المستويات الأولى من دراسة العربية أو غيرها من اللغات البشرية أن يغلب على قول الطالب هفوات كثيرة؛ منها ما ينبع عن استعمال البديل الصوتية سواء كانت مستحسنة أو

مستحبة⁽⁴⁴⁾. كما يعرض لكلام آفات متعددة تجعل منه أقساماً متعددة⁽⁴⁵⁾. ومن آفات الكلام⁽⁴⁶⁾ نذكر مع النعامة ما يلي:

أ) **المضطرب**: وهو المختلف النظم الغريب من الفهم مثل، (لن الطالب يركب على الطائرة). وأجلسْ حق في أمرك أنظرْ. وهذا الصنف متميّز بعدم التلاقي بعض كلماته، فاضطرب تركيب قواليتها، إلا أنه مقبول لإمكان تصويب المعنى وتصحيح المبنى واستمرار الحوار.

ب) **المختبل**: وهو ما لم تأتِ كلماته في نظم، وانتفى معه الفهم وإن تراكمت قوالاته في اللقط. كان يقال: (زواجٌ كان حبيبي سافرتُ بها من القطار). وهذا القسم عالم المقبولية لامتناع التصويب والتصحيح وتلغي استمرار الحوار.

ج) **الملغى**: وهو «الذى لا يحصل بذكره فائدة، نحو قوله: إله

(44) مصطلح البائل يرادف ما سماه سبويه المروف الفروع المتولدة من تعريفات في لطرق أصولها التي هي النطاق، وتباعاً لدرجة التعريف قسمها إلى مستحبة تجوز في قراءة القرآن ومتغيرة الكلام، ومستحبة لا تجوز في شيء من ذلك. للمزيد من التفصيل انظر ص 404 في الجزء الثاني من الكتاب.

النسخة المصورة عن الطبعة الأولى بالطبعة الأميرية بولاق سنة 1316هـ.

(45) في مقدمات الكتاب قسم سبويه الكلام إلى أربعة أقسام «مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، ومحال كذب». راجع توضيحه لهذه الأقسام في ص 8 في الجزء الأول من الكتاب. وجعلها أبو علي الفارسي ثمانية: صحيح سليم، وقبيح النظم قريب من الفهم، خطأ، وكذب مفرون بدلليل الخلل فيه، والكذب العاري من الدليل على موضع العيب فيه، والمخل، والملغى، والمقلوب. انظر رسالته «أقسام الأخبار» المشورة في الجلد السابع من مجلة المورد العراقية لسنة 1978.

(46) لا يخلو شيء من آفات شخصه، وأفات اللغة نوعان قوله وكلامية، وقد غير عنها الشاعر بقوله:
إذا كان في الفي آفات مقدرة ففي البلاغة آفات تساؤلها

بالخشبة والأذن سامعة. لا معنى لشيء من هذا الكلام، وإن كان صحيح التأليف والانتظام»⁽⁴⁷⁾. وهذا القسم لا يختلف داخلياً ولا مع غيره لتأليف الخطاب، وبالتالي لا يسمح باستمرار الحوار. ومن هذا الصنف مثالُ السكاكِي (غلبتُ الرومُ وظهرَ في عيونِ الذبابِ ححـوـظـ)، فكانَ وصلُ الجملتين بالواو لتأليف خطابٍ واحدٍ من أسباب نشوءِ قسم الملغى من الكلام.

د) المقلوب؛ وهو القولُ المحالفُ تركيبي لنظم الكلام، والذي يستقيم بتصويبِ جزئيٍّ في مبناه، فيكون مهيئاً للاتلاف مع غيره بعلاقات نحو الخطابِ كأيِّ كلام آخر من صنف المستقيم الخالي من آفاته السابقة. ومن المقلوب مثالُ (حرقَ الثوبَ المسمار)، و(بلغتني الدارُ)، و(تلقتني الرسالةُ)، و(تَهَبَ الولدَ الأهوالُ).

ومهارةُ المحادثة لا تحصل لأحد بغير فصاحةِ القول وبلاعنةِ الكلام؛ فتشاءُ الفصاحةُ باكتسابِ عادتين: الأولى تخصُّ حاسةُ السمع تقدُّرُ بها على فوزِ أوْهَنِ القيمةِ الصوتيةِ للنطائقِ المتجانسةِ والمتباينةِ التي تدخلُ في تكوينِ المفرداتِ المتقاربةِ المؤلفةِ للعبارةِ المسموعة. والثانية تقتصرُ على ترويضِ أعضاءِ جهازِ النطقِ على التحرُّك بسهولةِ في حجراتِ الرئتين من أجلِ تشكيلِ الأحيازِ التي منها صدورُ نطاقِ العربيةِ الفصيحة. أما بلاعنةُ الكلام فتقتضي عما سُرِّدَ من الآفاتِ التي يبغى الحرصُ كلُّ الحرص على تفاديهَا في تصووصِ النهاجِ اللغويِّ، وعلى رصدهَا في تجاورِ الطلابِ وحديثِهم بغيةِ تصويبِ المعنى وتصحيحِ المبنيِ.

من البحثِ اللسانِي ومارسةِ تدريسِ اللغةِ لأصحابِها ولغيرِهم السناطقين بسواءِها يتأكدُ في كلِّ حين أنَّ الكبارَ الذين يدرسونِ اللغة الثانيةَ هم الأكثـرـ استعداداً لارتكابِ المفواتِ الكلاميةِ المسرودة. ولعلَّ

(47) أبو علي الفارسي، أنواعُ الأشعار.

التدخل اللغوي هو المفسر الرئيسي لهذه الظاهرة. ويحدث هذا التداخل عن ترجمة فورية؛ إذ ينسى الطالب فكره بلغته الأصلية، لأنه لم يتعود بعد على التفكير بغيرها، وباضطراره إلى التعبير باللغة الثانية، وهو مبتدئ في معرفة معجمها وقواعدها، يغلب على كلامه الاضطراب أو الاختبال أو الإلغاء والقلب.

وإن من أهداف دراسة اللغة الثانية أن يجذب الطالب الحديث لها ويعزز التواصل فيها كما لو كانت لغته الأولى. ولنيل هنا المطلب لا مندوحة من الاستجابة لقيود تربوية تضبط طريقة التدريس، ومن أهمها حالياً التشديد على إشعار الطالب بالانتقال بين نسقين لغوين، ولا يحصل له هذا الشعور والمدرس يستعين بلغة الطالب من أجل تفهم خاصة في اللغة الثانية، ولكنه قد يتقوى بقليل من المقارنة بين النسقين. وعليه يكون مبدأ أحديدة اللغة القاضي بتوصيل اللغة إلى نفسها من الأصول التربوية المائعة من استفحال ظاهرة التداخل اللغوي سبب آفات الكلام.

3.3. تدريس قواعد الفص التركيب؛ الهدف والطريقة

تُركّز في هذا البحث على قواعد الفص التركيب مع العلم بارتباطها المباشر بقواعد الفص التحويلي الاشت察ية والصرفية، إذ إقامة قواعد التركيب من إقامة قواعد التحويل، بل النسبة تقتضي الارتباط العضوي لقواعد الفصوص الأربع المذكورة في الطرة (34) والمفصولة في أكثر من عمل سابق، فلا يستقيم عمل الفص اللاحق مع عطل في سابقه. ولكنه يمكن الفصل الإجرائي بين الفصوص الأربع بهدف تدريس قواعد كل فص على انفراد.

ومن جملة ما ينبغي التبيه عليه في هذا الموضوع ضرورة التمييز بين تدريس قواعد اللغة من خلال اللغة ذاتها، وبين تلقين القواعد التحويلية،

كما تراها للنحو فغيروا عنها بأفواهم ثرأً كما في كتاب سيبويه أو
نظمًا كما في ألفية ابن مالك.

ولقد بَيَّنا في أعمال سابقة أن تعليم اللغات وفق الفرضية الكسبية
المؤسسة لنظرية اللسانيات النسبية يحصل إذا دخل المحيط اللغوي المنسق
على وجه كلي في علاقة تفاعل مع عدّة الأكتساب البشري؛ بوصفها
بنية عضو ذهني مهيأ حلقة لأن تشكل بمنزل ما يحمل فيها من المحيط
اللغوي، فتكتسب عندئذ القدرة على معرفة باقي الموضوعات اللغوية.
وهذا الشرط رئيسيٌّ تُشمّه شروطُ منها إلخضاع معطى لغويٍّ
للملاحظة المرامية، فتحريفٌ قاعدة منه، تعمّم بأصل معرفي، وتؤكّد
بشاهد إضافي أو أكثر، وتطبق على موضوعاتٍ كثيرة تشارك المعطى
الملاحظ الانتساع إلى نفس الفص اللغة، وتقاسم «التفسير
العلمي»⁽⁴⁸⁾. وقد تعلق بأصل الإبطال المتبادل بالنسبة إلى معطيات لا
 تستجيب لنفس القاعدة.

عن تعليم اللغات وفق الطريقة الموصوفة يلزم أن يتصف الطالب
 بالجمع بين إتقان الفعل اللغوي تكلّماً وفهمًا وبين الوعي بأنه عارفٌ
 بالقواعد اللغوية المطبقة خلال ممارسة الكلام، والمطابقة لوصفها الذي
 ينشئه بنفسه أو يقتبسه من أحد النماذج التحورية.

إذن، كلُّ من تعلم اللغة بمنهجية التجربة والاستباطة أحكم اللغة
استعمالاً وعرف قواعدها استباطاً، وهو غير من تشاً على اللغة اعتياداً

(48) التفسير العلمي مستعمل هنا في مقابل *Explication causale* معناه في الفصل
 الثالث المعخصص للنظريات في كتاب كارل بوبير «منطق المعرفة العلمية». انتظر : Karl Raimund Popper, (1959) *La logique de la découverte scientifique*, Payot, Paris, 1979. استباطتها في كتب أصول الفقه. وفي الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

وأحسن استعمالها تقليداً، فلم يستعمل من وسائل التمييز بين سليم البنية وسقيمها سوى «هكذا نطق القوم»⁽⁴⁹⁾. وهو أيضاً مخالف من استحضر القراء حفظاً لأقوال النحاة، وأكتفى من اللغة باستعمال الشواهد المفترضة بالقواعد، «فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملامة»⁽⁵⁰⁾. والصنف الأخير من متعلمي اللغة «كتابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا ولا يحكمها عملاً... وهكذا العلم بقوانين الإعراب إنما هو الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل... فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية»⁽⁵¹⁾. بان مما سقنا أن متعلمي اللغة ثلاثة أصناف متدرجة:

في المرتبة الأولى يأتي متعلم يعرف كيف يعمل لتركيب ما يشاء من الجمل وتحليلها، ويعلم أيضاً لم تصح عبارات إذا اختلفت مكوناتها على وجه وتفسد إن وقعت على غيره. ولا متعلم يتقدم على من يضيف إلى مهارة استعمال اللغة العلم بقوانينها التي هنا التركيب والتحليل والتمييز بين سليم البناء ومخالفه صحيح الدلالة وفاسدتها. ولا يرقى إلى هذه المرتبة إلا متعلم تلقى اللغة استعملاً فعلم قواعدها استباطاً.

وفي المرتبة الثانية يأتي متعلم أكسب اللغة تقليداً، وأخذتها اتباعاً، ونطقها عادةً، وتكلم بلغة المنشآ محاكاً. فما أحض معنى لغوياً

(49) عن ذيكم الصنفين من المتعلمين يتحدث الزجاجي إذ يقول: «صنف منهم يستكلموها غير عارفين بأوضاعها وأسبابها وحكمتها سوى النطق بها عادةً، وأخرون أضافوا إلى النطق بها ومشاركة الأولين في اعتقاد النطق بها ضرورة من العلم بها والفحص والكشف عنها»، اشتقاد أسماء الله، ص 280.

(50) ابن خلدون، المقدمة، ص 288.

(51) نفسه.

للنظر، ولا جرّد منه قاعدةً، بلّه أن يعمّها بأصل معرفي، وي Finchها مراجياً ويعدها استباطاً. ويكون هذا المتعلم كمن تُشَريع على «قل ولا تقل» دون أن يعلم علة الأمر والنهي. فهو يعرف تقليداً أن المستنى منصوب في تركيب مثبت من قبيل «نَجَحَ الْمُتَهَدِّونَ إِلَّا وَاحِدًا» ويعرف عادةً إمكان رفع المستنى أو نصبه في تركيب منفي مثل «مَا رَسَبَ الْمُتَهَدِّونَ إِلَّا وَاحِدًا»، ولكن هذه المعرفة لا تتجاوز «هكذا نطق القوم».

ويحتل المرتبة الثالثة والأخيرة متعلّم حافظ لأقوال التحويين على اختلاف مستوياتها المتصاعدة؛ بدءاً بوصف الخصائص البنوية التي تشكّل المظهر الخارجي للعبارة اللغوية، كعمل الناسخ الحرفي (ء ن)، ومواطن كسر همزه أو فتحها، مروراً بالعلل المباشرة للأوصاف المقترحة، وانتهاءً بتحليل العلة المباشرة⁽⁵²⁾. متعلم من هذا الطراز حظه من معرفة اللغة استعمالاً قليلاً، وإن تفوق في حفظ منظومات النحو وأجاد الفهم لأقوالهم المشورة؛ «ولذلك تجد كثيراً من جهابذة النحو والمهرة في صناعة العربية الحبيطين علماً بتلث القوانيين إذا سُئلَ في كتابة سطرين على أخيه... أخطأ فيه عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يُجد تأليف الكلام لثلاث وعبارة عن المقصود»⁽⁵³⁾.

ولا يختار العبارة نستطيع القول إن حفظ متعلّم لألفية ابن مالك ولاميته مثلاً لا يكتسبه إطلاقاً القدرة على التواصل الشفوي والكتابي باللغة العربية. فكما لا تكتون ملكة عملية من الكلام النظري عنها، لا تكتسب اللغات علماً واستعمالاً بواسطة أوصاف النحو لها. وإذا

(52) انظر «اعتلالات التحويين» في ابن السراج، الأصول في النحو، ج ١، ص ٣٧.
و«باب في العلة وعلة العلة» في ابن حني، الخصالص، ج ١، ص ١٧٣. و«باب القول في علل النحو» في الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص ٦٤.

(53) ابن عليلون، المقدمة، ص ٢٨٨.

أضفنا إلى الطابع النظري للوصف اختلاف النحو المطرد وإن نظروا في لغة واحدة انكشف قصور النحو في تعليم اللغة.

أما المتونجي من تدريس القواعد بواسطة اللغة ذاتها فينحصر في الأهداف التالية:

أ) التحويل باكتساب القدرة على التواصل باللغة الثانية التواصل المخالي أولاً من هفوات القول المانعة التي تمتلك صفة العجمة وتمنع صفة الفصاحة، وثانياً من آفات الكلام التي إن كثرت انتفت معها صفة البلاغة، فترسخت بها صفة الغمّ والفهمة.

ب) الجمع بين مهارة استعمال اللغة الاستعمال السليم وبين العلم بقواعدها التي بها يكون تركيب العبارة وتحليلها ويكون التمييز بين سليم البناء وعنه، صحيح الدلالة وفاسدها.

ج) الاطمئنان إلى الملكة اللغوية الثانية المكتسبة مؤخراً رغم حداثة تكوّنها بجانب الملكة اللغوية الأولى. وهذا الاطمئنان يساعد على التفكير بواسطة اللغة الثانية، ويمكن من صياغة الأفكار بمنطقها الداخلي، وإعادة العبارة عنها، وعندئذ يترايد حدق المهارات اللغوية، وفي المقابل يتناقض تأثير الحواجز النفسية الناتجة عن الشعور بالنقص المعرفي إزاء أهل اللغة الأصليين.

أوضح في مسألة تدريس القواعد ارتكاننا على مبدأ «من اللغة إلى قواعدها»، وهو بديل التقليد المستند إلى عادة «من تلقين قواعد النحوين إلى اكتساب اللغة». ولستا في حاجة إلى إثبات ورود المنطلق الأول لاقرائبه الشديد من الاكتساب الطبيعي، وتبؤ العادة المتبعة إلى اليوم بسبب طابعها الاصطناعي. إذ يعنيها الآن كيف يمكن تطبيق المبدأ المذكور؛ بحيث ينتهي تدريس اللغة باكتساب قواعدها المترجمة في دروس المنهاج اللغوي.

أشرنا في مستهل هذا المبحث إلى الاقتصار في هذا الموضوع على القواعد التركيبية، وهذه بالقسمة الأولى نوعان:

- قواعد «تركيب الجملة»؛ باعتبارها وحدة لغوية تتحلّ مباشرةً إلى مركبات قابلة لأن تتحلّ بدورها إلى مفردات دالة.
- قواعد «تركيب الخطاب»؛ يوصفه وحدة لغوية تتحلّ مباشرةً إلى جملتين على الأقل. وبالنظر إلى التركيب المزدوج للخطاب يلزم أن يتأخر في التدريس عن قواعد الجملة.

قواعد تركيب الجملة في العربية من اللغات التوليفية تتفرّع، تبعاً لنظرية اللسانيات النسبية، إلى أربعة أضرب متولدة، كلُّ ضربٍ يُطبّق في مرحلة من المراحل التي يمرُّ بها تكوين الجملة. ولما أنَّ مستعمل اللغة يتلقى الجملة وهي تامة التكوين وحاجة أن يكون التفصيل الآتي لقواعد التركيبية إيجرايَا، إذ يتعدّر أن يُرمج في درس قواعد مرحلة دون غيرها، أما قيمة هذا التفصيل فتظهر في التدريس حيث تكشف مفاصلُ القواعد التركيبية، ويظهر بوضوح تتابع عملها، وهو ما يحتاجه مدرسُ اللغة وطالُّها.

1.3.3. قواعد مقولية وبنية مكونية

القواعد المقولية هي ما تألف بالعلاقة «±» من العناصر الكونية الثلاثة: الم فهو (ج)، والحدث (ح)، والزمان (ز)، في الدوال الثلاثة التالية: [±ح±ز]، [±ج±ح]، [±ج±ز]. بحيث يتولد بالضرورة المطافية عن كل دالة أربعة احتمالات ممكنة نظرياً. فتشتّج الدائمة الأولى على سبيل التعميل ما يليها من الاحتمالات {±ح±ز} ← (+ح+ز)، (+ح-ز)، (-ح+ز)، (-ح-ز). وكذلك الأمر في الباقى.

وكل احتمال نظري من الآلية عشر صادف واقعاً كونياً وواقعاً لغرياً شكلت تركيئه الدلالية «مقوله مركبة»⁽⁵⁴⁾، وما لم يُوافقهما فهو ممكن نظرياً مهملاً مراجساً.

فالاحتمال الأول المتولد عن الدالة الأولى في مثالنا السابق يصادف بتركبيته الدلالية (+ح+ز) مقوله الفعل النام الذي ميزه النحاة قدرياً بخاصية اقتران الحدث (+ح) بالزمان (+ز). والاحتمال الثاني يواافق بتركبيته الدلالية (+ح-ز)، مقوله المصدر المتفق من الحدث (+ح) والتجرد من الزمان (-ز)، كما تصادف التركيبة (-ح+ز) مقوله الفعل الناقص المتكون من التجرد من الحدث (-ح) وجود الزمان (+ز). أما التركيبة الأخيرة (-ح-ز) التي تميّز باقتران ما ليس بحدث بما ليس بزمان فإنها تمثل الاحتمال الممكن منطقياً المنفي واقعاً لانتفاء الشيء المؤلف من عدم العناصر الكونية.

وباتباع هذا النهج يتأنى حصر عدد المقولات المركبة في العربية وفي كل اللغات البشرية⁽⁵⁵⁾، ونجد بدأ كل مقوله بتركبيتها الدلالية التي تميّزها عن غيرها، وعندئذ تكون المفردات اللغوية غير المتناهية قد انتظمت في بعض مقولات مركبة. وبانتظام مئات الآلاف من المداخل في بعض مقولات يتحدد سلوك كل مفردة في البنية المكونة للجملة.

(54) يصدق مصطلح المقوله المركبة على المثال الذي يجمع في ذاته عصائر عدد متناه أو غير متناه من المداخل المعجمية، وهو يكاد يرافق الكلم في نحو سيبويه، والمقولات المعجمية في نحو شومسكي.

(55) المقولات المركبة في نحو العربية التوليفي ستة أساسية، فضلاً عن المحوالف والأدوات. وهي: 1) الاسم النام [+ح - ز]، 2) الاسم الناقص [-ح + ز]، 3) الفعل النام [+ح + ز]، 4) الفعل الناقص [-ح + ز]، 5) المصدر [+ح - ز]، 6) الصفة [+ح + ح].

والجملة في العربية وغيرها من اللغات البشرية تتكون من أربعة عناصر؛ اثنان نوويان لا تقوم جملة بدونهما، وهما المسند (م)، والمسند إليه (م)، والأخران هامشيان يمكن الاستغناء عنهما معاً أو عن أحدهما، وهو الصدر (صد) والفضلة (فض). يمكن التعبير عن الجملة بعناصرها الأربعة التي تُكوّنها دفعة واحدة على النحو التالي.

(8) ج ← {± صد (م، م) ± فض}.

أوضح أن المقولات المركبة دور التنظيم؛ إذ بفضلها تجتمع المدخل المعجمية غير المتاهية في بعض وحدات، وتزيد عليه بالترخيص للمدخل بتعريف العنصر المناسب في البنية المكونية، كما سينكشف حالاً، واعتباراً لهذا الدورين تعين المقولات موقع الوسط بين المعجم والبنية المكونية، كما تُعبر الصيغة التالية.

(9) مداخل معجمية ← مقولات مركبة ← بنية مكونية.

تدل الصيغة أعلاه على أن كل مدخل معجمي فهو واجب الالتماء إلى إحدى المقولات الشامية الأساسية والتكميلية، كما حصرت في الطرة (56). وأن كل مقوله فهي متميزة أولاً بتركيبتها الدلالية الجامدة لفرادها، وثانياً بسلوكها الخاص داخل البنية المكونية للجملة.

ولتوسيع المقصود بسلوك المقوله وجدنا الفعل التام [+ج+ز] يُعرض (م) في البنية المكونية {± صد (م، م) ± فض}. والفعل الناقص [-ج+ز] يُعرض (صد). والمصدر [+ج-ز] كالصفة [+ج+ج] يعرضان كل العناصر إلا (صد). والاسم التام [+ج-ز] يعرض عنصري (م) و(فض)، ومثله الاسم الناقص [-ج+ز] مع ميل إلى (فض). أما الخواص (56).

(56) الخواص: مجموعة مخصوصة من المفردات المتميزة باطراد قيامها مقام غيرها من المفردات المتميزة إلى إحدى المقولات المركبة الأساسية. وهي تشتمل: 1) الضمير، 2) الإشارة، 3) الموصول، 4) النبه، 5) اسم الفعل، 6) فعل المدح والذم. الأربعة الأولى تنوب باطراد عن مفردة متميزة إلى مقوله الاسم التام. أما الخامسة والسادسة فتشتريان عن مداخل تنتهي إلى مقوله الفعل.

فلكل منها سلوك ما نابت عنه، بينما الأدوات⁽⁵⁷⁾ يعوض بعضها عنصر الصدر (صد) إذا كان دالاً على معنى عارض لنواة الجملة.

وبكون المدلف من دراسة القواعد في هذه المرحلة من تكوين الجملة، ومن مختلف التدريجات محصوراً في تثبيت الخلاصات التالية:

- استظام المداخل المعجمية غير المتناهية في سمت مقولات أساسية ومقولتين تكميليتين.
- ائتلاف البنية المكونية للجملة من العناصر { ± صد (م.م) ± فض }.
- انفراد كل مقوله بتركيبتها الدلالية وبسلوكها البنوي داخل الجملة.

2.3.3. قواعد إعرابية

قواعد الإعراب، يختص باستعمالها تركيب اللغات التوليفية؛ كالعربية واليابانية ونحوهما الكثير، وهي مسخرة لتوسيع العلامات التي تتضمن مكونات الجملة في هذا النمط اللغوي للإعراب عن العوارض التي تطرأ عليها بسبب التركيب. وقواعد الإعراب بالقسمة الأولى نوعان: عوامل وتواسخ.

(i) العامل يصدق في هذا الطور من إنشاء الجملة على ما أثر حالة تركيبية يستلمها مكون أو أكثر من مكون في الجملة. وهو منحصر في العلاقات التاليتين:

(57) الأدوات تتميز عن المخوالف بكونها لا تختلف شيئاً متنحياً إلى مقوله ولا تعوضه، ولا حظ لها في التركيبة الدلالية المقومة للمقولات المركبة الأساسية أو ما يتبع عنها من المخوالف. والأدوات عددة محصور من المداخل المعجمية المتنوعة باعتبار دلالتها إلى: (1) أدوات دالة على علاقة مثل (الا، أو، و، ف، ثم، لو، إن...). (2) أدوات دالة على معنى عارض، مثل (ال، سوف، هل، إن، قد، لم، إلى...).

- علاقـة الإسـناد «عـ» الـتي بواسـطـتها يـتـضمـنـ المـسانـدانـ في نـوـاـةـ الجـملـةـ (مـعـ مـ)، وـتـعـملـ فـيـهـماـ حـالـةـ الرـفـعـ.ـ وـالـعـلـامـةـ الـعـرـبـةـ فـيـ الـعـرـبـةـ عنـ هـذـهـ الـحـالـةـ الضـصـمـةـ الـظـاهـرـةـ عـلـىـ الـمـعـربـ وـضـعـاـ وـمـوـضـعـاـ،ـ كـمـاـ فـيـ بـعـضـ الـجـملـ (9ـ)،ـ أـوـ الـقـدـرـةـ عـلـىـ الـمـبـيـ وـضـعـاـ الـمـعـربـ مـوـضـعـاـ فـيـ نـخـوـ الـجـملـ (10ـ).

(9) تـفـرـجـ الـفـاقـرـةـ.ـ الـعـلـمـ نـافـعـ.ـ هـدـىـ شـشـىـ.ـ الـقـاضـىـ الـمـهـتـدـىـ.

(10) نـعـمـ الـذـيـ غـفـرـ.ـ يـغـسـلـ مـنـ كـفـرـ.ـ هـؤـلـاءـ يـنـصـتـنـ.ـ أـتـئـ قـرـآنـ.ـ أـمـاـ تـشـخـصـ عـلـاقـةـ الإـسـنـادـ «عـ»ـ فـتـكـونـ فـيـ مـثـلـ الـعـرـبـةـ بـوـاسـطـةـ مـطـابـقـةـ أـحـدـ الـمـسـانـدـيـنـ لـلـأـخـرـ،ـ كـمـاـ يـظـهـرـ مـنـ مـلاـحظـةـ الـأـمـثلـةـ السـابـقـةـ.ـ وـبـاطـرـادـ الـمـطـابـقـةـ بـيـنـ الـمـسـانـدـيـنـ،ـ وـأـطـرـادـ ظـهـورـ الـضـصـمـةـ عـلـيـهـمـاـ يـحـصـلـ اـكتـسـابـ عـلـاقـةـ الإـسـنـادـ.

- عـلـاقـةـ الـإـفـضـالـ «فـ»ـ،ـ هـيـ الـيـ تـرـكـبـ فـضـلـاتـ الـجـملـةـ إـلـىـ نـوـاـهاـ (مـعـ مـ)ـ فـضـ،ـ وـتـعـملـ فـيـ الـمـفـرـدـاتـ الـيـ تـعـوـضـ عـنـصـرـ الـفـضـلـةـ «ـفـضـ»ـ حـالـةـ النـصـبـ الـمـعـربـ عـنـهـاـ فـيـ الـعـرـبـةـ بـوـاسـطـةـ الـفـتـحةـ،ـ وـيـكـونـ اـكتـسـابـ عـلـاقـةـ الـإـفـضـالـ «ـفـ»ـ الـتـرـكـيـةـ مـفـتـرـنـاـ بـعـلـامـةـ الـفـتـحةـ وـإـمـكـانـ اـتـفـاءـ الـمـطـابـقـةـ بـيـنـ بـعـضـ فـضـلـاتـ الـجـملـةـ وـمـكـونـهـاـ الـنـوـرـيـةـ.ـ كـمـاـ يـظـهـرـ مـنـ عـلـالـ الـأـمـثلـةـ التـالـيـةـ:

(11) تـرـقـصـ الـفـاقـرـةـ فـرـحاـ.ـ تـشـرـبـ الـطـفـلـةـ عـصـيرـاـ.ـ يـضـحـكـ الـولـدـ ضـحـكـةـ.

(12) (هـذـاـ يـغـلـيـ شـيـخـاـ).ـ (اـشـتـغلـ الرـئـسـ شـيـخـاـ).ـ صـامـتـ هـذـهـ أـسـبـوعـاـ.

وـتـؤـكـدـ مـخـتـلـفـ التـدـريـيـاتـ اـكتـسـابـ عـلـاقـيـةـ الإـسـنـادـ «ـعـ»ـ وـالـإـفـضـالـ «ـفـ»ـ مـعـ الـعـلـامـيـنـ الـعـرـبـيـنـ عـنـ عـمـلـهـمـاـ،ـ كـمـاـ يـطـلـبـ إـنـرـاجـ «ـعـ»ـ وـ«ـفـ»ـ

بين مكونات الجمل (13) الآتية مع تحرير كل مكون بالعلامة المعرفة عن حالته التركيبية. كما في المثال التوضيحي:

(13) تَعْشِلُ..... الطَّفْلَةُ..... صَاحِبًا → تَعْشِلُ بِالطَّفْلَةِ فِي صَاحِبِهِ.

النَّجَارُ..... يَتَشَرُّ..... الْخَشِبةِ.

تَسَافِرُ..... التَّاجِرَةُ..... مَسَاءً.

يَسِيرُ..... الضَّرِيرُ..... وَالرَّحِيفُ.

الْخَانِيَةُ..... تَرْشَحُ..... مَاءً.

تَعُودُ..... الْحَاجَةُ..... اسْتِيَاءً.

يَصْرُخُ..... الرَّجُلُ..... اسْتِعْدَاءً.

(ii) الناسخ؛ وهو المؤثر الذي يحدّث علامة طارئة لإزالة علامة الإعراب الأصلي وابطالها. والإعراب الأصلي إما رفع تعلمه علاقة الاستاد وعلامته الضمة، وإما نصب تعلمه علاقة الإضال وعلامته الفتحة. وعليه وجب انقسام الناسخ باعتبار المنسوخ إلى نوعين: أحدهما ناسخ الفتحة علامة النصب، والآخر ناسخ الضمة علامة الرفع.

- نواسخ الفتحة محصور في حروف المثلث، مثل (في، عن، على، إلی، من..)، وهذه النواسخ مخصصة بالدخول على مكون فضلي لترزيل فتحة المعرفة عن حالة النصب يأخذ حرف المثلث للكسرة التي تُرْزِلُ علامة الحال، كما في المثال (14 أ)، من غير أن يُطْلِبُ الْجَارُ الحالَ ذاتها، بدليل عودة علامتها المزالة إلى الظهور في العطف على عمل المركب الحرفي المتألف من الناسخ والمنسوخ، كما يظهر في نحو (14 ب).

(14) (أ) يَدْخُلُ بِالْغَرَاءَ فِي الْعَاصِمَةِ → يَدْخُلُ بِالْغَرَاءَ فِي إلی
الْعَاصِمَةِ.

(ب) يُخْرِجُ بِالْعَزَّاهُ مِنِ الْعَاصِمَهِ وَأَرْبَاضَهَا.

- نواسخُ الضمة علاماتٌ حالاتٌ الرفع، باعتبار مقوله المنسوخ،
صنفان: نواسخُ ضمة الفعل المضارع خاصةً، نواسخُ ضمة الأسماء
كافةً.

أولاً: نواسخُ ضمة الفعل المضارع تتفرّع، باعتبار مقولتها، إلى
«نواسخ معجمية»، وهي أدواتٌ مخصوصةٌ بالدخول على المضارع
فُيُبْطَلُ ضمته إما بإحداث سكون مثل {لم، إن، لئا، لا، إـ}، وإما
يجلس فتحة مثل {أن، لن، كـيـ، إـ}. وإلى «نواسخ سياقية»؛ وهي
ليست مداخلٍ معجمية كالأدوات السابقة، وإنما هي «معانٍ ردافية»
تنضمُ إلى التركيب الشام، فيُعرَبُ عنها إما بالفتح الناسخ لضمة
المضارع إذا ورد في سياق الفتح، كما في نحو العبارتين (15)، وإنما
بالسكون الناسخ لضمة إعرابه إن جاء في سياق المجزم، كما في مثل
العبارات (16).

(15) (أ) لَا تُرَاهِنْ عَلَى عَدُوٍّ فَيُضِيغَ الْوَطْنَ. (ب) لَيْسَ لِدِيْكُمْ عِلْمٌ
فِيَهُضَّ الْجَمِيعُ.

(16) (أ) مَنْ شَيْخُكُمْ أَصْاحِحَهُ.

(ب) لَيْتَ كَتَابَكَ مَفِيدٌ أَقْنَنْ مِنْهُ لَسْخَتِينِ .

وبالتدریبات المناسبة يتأكد الأثر الذي يُحدثه القرآنُ نواسخ
المضارع بإعرابه، كان يُطلب تنسخُ ضمة المضارع بإدخالُ أحد هذه
النواسخ عليه {لم، إن، لئا، لا، أن، لن، كـيـ، إـ} كما في المثالين:
(17) سَيَرَ حَلَّ الضَّيْفُ غَدًا → لَنْ يَرَ حَلَّ الضَّيْفُ غَدًا.

سَوْفَ يُسَافِرُ الْوَزِيرُ اسْتِفْلَالًا → لَيُسَافِرُ الْوَزِيرُ حَالًا.

ثانياً: نواسخُ ضمة الأسماء؛ وهذه تنقسم مقولياً إلى قسمين: (أ)
«نواسخ تداولية»، (ب) «نواسخ مركبة».

- النواسخ التداولية؛ وهي «أغراض خطابية» يظهر أثرها عند «انقطاع العمل»⁽⁵⁸⁾. وعندئذ لا تنتقل علامة الإعراب الأصلي من مكون إلى آخر مرتبط به عاملياً، كما في «التبعة» وفي «التسريب»⁽⁵⁹⁾. وبانقطاع العمل لا تظهر علامة المتبع على تابعه، ولا علامة «النسب»⁽⁶⁰⁾ على «المبتدأ»⁽⁶¹⁾. وينكشف ذلك بوضوح من خلال المقارنة في التبعة بين اتصال الإعراب في مثل الجمل (18 أ) وانقطاعه في نظائرها (18 ب).

(18) (أ) نحن البشر خلقنا من عجل.

(58) الانقطاع في نحو سيريه مصطلح عاملي يستعمله في مقابل الاتصال، وذلك لفسر ما يكون من امتداد الإعراب من مكون إلى آخر فيكون الاتصال أو عدم امتداده فيكون الانقطاع. ويحصل الانقطاع في التبعة بظهور الفتحة على التابع بدل ضمة متبعه. أما في التسريب فيكون الانقطاع بظهور الضمة على المبتدأ بدل فتحة نسive. كما هو موضح بالأمثلة. وفي مفصل الزمخشري وفي أعمال غيره من التحورين والأصوليين فللمصطلحين مفهوم دلالي، إذ يستعمل الأول لوصف خاص بالاتساع إلى عام، كما في الاستثناء من الجنس، ويستعمل الثاني لوصفه بعدم الاتساع في الاستثناء من غير الجنس. وقد سبق أن أبطلنا التصور الثاني، انظر القسم الثالث من كتابنا أكتساب اللغة في الفكر العربي القدم.

(59) يدل مصطلح التسريب في نحو العربية التوليفي على انتقال الإعراب من النسب الذي يُعرض عنصراً ثنوياً أو فضلاً إلى المبتدأ الذي يُعرض عنصر الفضلة.

(60) بدل مصطلح النسب في نحو العربية التوليفي على ضم الربط الذي يربط المبتدأ بالجملة أو على الاسم الظاهر المضاف إلى ضمير الربط.

(61) المبتدأ في نفس النحو يصدق على المركب الاسمي الذي يحتل عصر المصدر (صد) في البنية الإعرابية { مصدر (م) ؛ م } ؛ فنضر)، ويرتبط بالجملة بواسطة نسيه الذي يُعرض عنصراً ثنوياً أو فضلة. وعنه يرى علامة الإعراب التي تظهر عليه في حالة الاتصال أو يظهر غيرها في حالة الانقطاع. وللمبتدأ هذا المعنى وظيفة التبيه كما في كتاب سيريه وبرهان الرملاني.

ساد أنسٌ أشْرَكَ.

ما رَسَبَ الطَّلَابُ إِلَّا كَسُولُهُمْ.

(ب) نَحْنُ الْعَرَبُ أَشَدُ الْأَقْوَامِ فُرْقَةً.

انفرض العلماء الأخيار.

ما عَادَ الْجُنُاحُ إِلَّا أَمْيَنُهُمْ.

ويتردد الانقطاع والاتصال في التسريب أيضاً، حيث يكون إعراب المبتدأ متصلة بإعراب نسيبه في نحو (19 أ)، ومتقطعاً عنه في مثل (19 ب).

(19) (أ) «وَالسَّمَاءَ يَتَّهَا يَائِدٌ».

العرية أهلها مقصرون.

الرؤساء مجتمع مُتَلَوْهُمْ غَدًا.

(ب) «وَأَمَّا تَمُودُ فَهَذِهِنَاهُمْ».

«والشعراء يتبعهم الغاؤون».

الشعراء يحفظ الرواية أشعارهم.

ويمكن أن نسجل هنا الخلاصات التي ينبغي الانتداء إليها من خلال تدقيق الملاحظة في أمثلة (18، 19). أولها اشتراك التسريب والتبعية في خاصية انتقال علامة الإعراب من مكون إلى آخر مرتبط به عاملياً، لأنه ليس للثاني وجة لامتنام العلامة من عاملها. ثانياً انتقال الإعراب في التبعية يكون من اليمين إلى اليسار؛ أي من المتبع إلى تابعه الواقع بعده. بينما في التسريب يكون من اليسار إلى اليمين؛ أي من النسب إلى المبتدأ الواقع قبله. ثالثاً اتحاد المترابطين عاملياً في حال الاتصال، إذ تظهر عليهما نفس العلامة أو تقدّر، كما في الجمل (أ). رابعاً اختلافهما في حال الانقطاع، إلا أنه في التبعية يكون الانقطاع من ضمة المتبع إلى فتحة التابع، بينما في

التسريب يكون من فتحة النسب إلى صمة المبتدأ، كما هو ظاهر في الأمثلة (ب).

وهذا الوصف لا يُلْفِزُ للطالب الذي يرغب في معرفة اللغة والتمرُّن على التواصل بها، وإنما يُحَمِّلُ على الوصول إليه بالإكثار من الشواهد الدالة عليها. وبالتدريجيات المناسبة لتأكيد مستخلصاته.

- التواسخ المركبة؛ وهي لواحق تدخل على الجملة التامة التكون من لُسْعُوْضُ عنصر الصدر (صد) في البنية المكونية. وهذه التواسخ باعتبار مقولتها ومنسوجها ثلاثة أصناف:

أولاً: نواسخ حرفية؛ تضم الأدوات {إن، إنَّ، كأنَّ، لَيْتَ، لَعَلَّ} التي تختصُّ تركيبياً بالاقتران بحركات وسمية، وإنعراياً بإحداث فتحة لإزالة صمة الاسم الذي يعُوضُ في البنية المكونية عنصر المسند إليه (م)، كما يلاحظُ عند المقارنة بين الجمل (أ) والجمل (ب) في المجموعة التالية.

(أ) الكُفْرُ ظُلْمٌ.

الوجهة يَنْتَرِ.

الثَّالِثُ مُشَاهِدُونَ.

السَّاعَةُ آتِيَّةٌ.

(ب) إِنَّ الْكُفْرُ ظُلْمٌ.

كَانَ الوجهة يَنْتَرِ.

لَيْتَ النَّاسُ مُتَوَافِقُونَ.

لَعَلَّ السَّاعَةُ قَرِيبٌ.

ثانياً: نواسخ فعلية؛ تتحصر في الأفعال الناقصة التي من أهمها؛ {كانَ، صارَ، باتَ، أصبحَ، اضطَجَعَ، ظَلَّ، أَمْسَى، لَيْسَ، مَا زَالَ}. وتتميزُ هذه الأفعال بإحداث الفتحة لإزالة صمة الاسم الذي يُعُوضُ في

البنية المكونية عنصر المستند(m). كما يظهر من المقارنة بين الجملة قبل دخول ناسخ فعلٍ عليها وبعد أن دخل أحدها في مثل الجملة (21) التالية.

(21) الجُلُوُّ مُعْتَدِلٌ ← الْحَوْ (كان، صار، بات، أصبح، ظل، أمنى، ليس، ما زال) مُعْتَدِلًا.

ثالثاً: توسيع جملية؛ وهي مركباتٌ يدخل في تكوينها أحد الأفعال الذهنية؛ (علم، وجد، رأى، ظن، حسب، عال، رغم)، وبعوض المركب الناسخ (صد) في البنية [± صد (م ٤ م) ± فض]، فيحدث فتحتين لإزالة ضممتى الآسين الذين يعوضان العنصرين (م، م) في نواة الجملة. وهو ما يظهر من مقارنة إعراب الآسين المتساندين قبل دخول الناسخ الجملي وبعد دخوله في المثال المولى:

(22) القَطَارُ سَرِيعٌ ← الْمُسَافِرُ يَخْسِبُ {يَظْنُ، يَجْدُ، يَعْالُ، يَرْغُمُ، يَرْأِي} القَطَارُ سَرِيعاً.

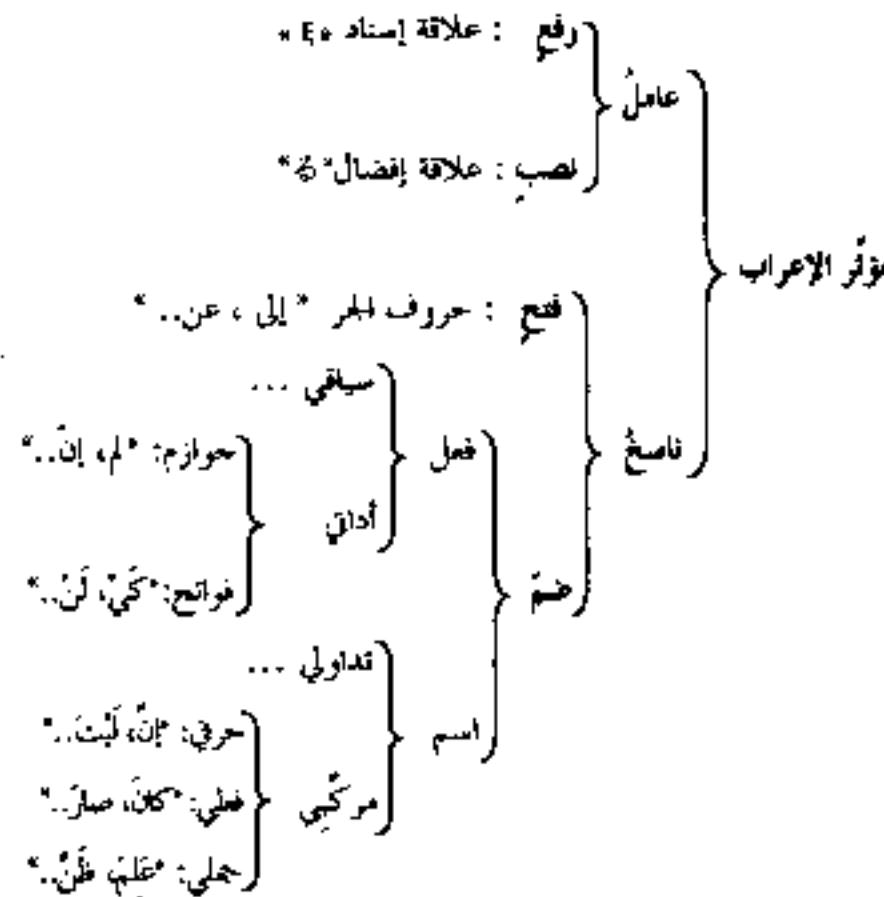
وبيني أن ينتهي درس القواعد في المرحلة الثانية من تكوين الجملة باستخلاص أن قواعد الإعراب إما عامل وإما ناسخ.

- العامل إما علاقة إسناد تربط المتساندين (م ٤ م) وتعمل فيهما حالة الرفع، وإما علاقة إفضال تركب نواة الجملة بفضلاها (م ٤ م) ± فض)، وتعمل في الفضلات حالة النصب. وليس بينهما عامل ثالث.

- الناسخ باعتبار علامة الإعراب التي يعطيها نوعان: ناسخ يُطرأ الفتحة علامة النصب، وذلك بإحداثه للكسرة، وناسخ يُزيل الضمة علامة الرفع بإحداث بعضه للفتحة وغيره للسكون. وناسخ الضمة يتفرع باعتبار المسوغ إلى صفين:

- ناسخ للضمة علامة رفع الفعل المضارع؛ وهو، باعتبار مقولته، نواسخ القراءة تضم أدوات تحرّم المضارع وأخرى تفتحه. ونواسخ سياقية منه الجازم ومنه الفاتح.
- ناسخ الضمة علامة رفع الاسم؛ وهو باعتبار مقولته وسلوكه منسوبه في البنية المكونية ثلاثة أصناف: 1) ناسخ حرفي يحدث الفتحة لإبطال ضمة الاسم الذي يُعرض عنصر (م). 2) ناسخ فعلي يُبطل بالفتحة ضمة ما عُرض عنصر المسند (م). 3) ناسخ حملني يُحدث فتحتين لنسخ ضمتي ما عُرض العنصرين التروين (م. م). تلك العوامل والنواسخ مجتمعها تحت مصطلح المفسر العلي للعوارض، وتحمّلها دفعة واحدة ببيان توضيحي على النحو الآتي:

(23)



3.3.3. قواعد وظيفية

القواعد الوظيفية يكون إيجارها بعد قواعد الإعراب من أجل التأكيد الوظيفي بين مكونات البنية الإعرابية. وعدد هذه القواعد تتوسّطها حسّ علاقات دلالية وهي:

- علاقـة العـلـيـة «لـهـا» يـُـوظـفـهـا الفـعـلـ (62) القـاصـرـ (63) أو مشـتـقـائـهـ (64)، وـتـكـونـ عـامـلـةـ لـوـظـيـفـةـ المـفـعـولـ (مـفـ) في المـوـضـوـعـ الـذـيـ يـتـقـيـهـ (65) الفـعـلـ بـدـلـالـتـهـ المـعـجمـيـةـ. كـمـاـ فـيـ الأمـثلـةـ (24) المـوـالـيـةـ:

(أ) يـَـخـتـصـرـ لـهـاـ الـمـرـبـضـ.

الـحـدـارـمـ لـلـسـقـطـ.

إـنـهـزـمـ لـلـفـرـيقـ.

الـمـصـلـحـ لـلـيـقـتـلـ.

(ب) إـلـاـنـسـانـمـبـ لـهـاـ هـالـكـ.

الـسـفـيـنـيـسـ لـلـغـارـفـ.

الـكـاتـبـسـ لـلـأـمـدـرـوسـ.

(62) الفـعـلـ حدـثـ يـَـتـطـلـعـ إـلـىـ مـوـضـوـعـينـ مـرـاقـقـينـ؛ أحـدـهـاـ يـَـكـوـنـ سـيـأـيـ فيـ خـرـوجـ الحـدـثـ مـنـ الـدـعـمـ إـلـىـ الـوـجـودـ، وـالـآـخـرـ يـَـكـوـنـ شـاهـدـاـ عـلـىـ تـحـقـقـهـ الفـعـليـ. وـلـلـفـعـلـ فيـ خـرـوجـ الـعـرـبـيـةـ تـصـيـفـاتـ تـلـاثـةـ بـثـلـاثـةـ اـعـتـبارـاتـ. فـيـصـنـفـ باـعـتـبارـ عـنـصـرـ الـزـمـانـ إـلـىـ مـسـتـقـبـلـ، وـحـاضـرـ، وـماـضـ. وـبـاـعـتـبارـ عـنـصـرـ الحـدـثـ إـلـىـ قـاصـرـ، وـلـازـمـ، وـمـعـتمـدـ، وـمـتـحـطـ. وـبـاـعـتـبارـ الصـيـفـةـ الـصـرـفـيـةـ إـلـىـ مـاـضـ، وـمـضـارـعـ، وـأـمـرـ.

(63) الفـعـلـ القـاصـرـ (فـقـ) حدـثـ يـَـتـطـلـعـ كـفـهـ إـلـىـ مـوـضـوـعـينـ مـرـاقـقـينـ، لـكـنـهـ لـأـ يـَـشـئـ مـعـهـ إـلـاـ الـمـوـضـوـعـ الـذـيـ يـَـكـوـنـ شـاهـدـاـ عـلـىـ تـحـقـقـ الحـدـثـ. وـيـتـمـيزـ باـتـقـاءـ عـلـاقـةـ الـعـلـيـةـ (فـقـ).

(64) الـعـلـاقـةـ الدـلـالـيـةـ الـقـيـمـةـ الـفـعـلـ يـَـتـقـيـهـ الـفـرعـيـةـ يـَـتـقـيـهـ الـمـشـقـنـ مـنـهـ، لـكـنـهـ مـعـ الفـعـلـ تـعـملـ الـوـظـيـفـةـ النـحـوـيـةـ، وـمـعـ الـمـشـقـنـ مـنـهـ تـعـملـ صـفـةـ الـوـظـيـفـةـ. كـصـفـةـ الـفـاعـلـ (صـفـاـ)، وـصـفـةـ الـفـاعـلـ بـهـ (صـفـاهـ)، وـصـفـةـ الـمـفـعـولـ (صـفـ).

(65) لـلـفـعـلـ اـسـتـقـاءـانـ؛ إـذـ يـَـتـقـيـهـ بـمـقـولـهـ الـفـرعـيـةـ عـلـاقـةـ دـلـالـيـةـ، وـيـتـقـيـهـ بـدـلـالـتـهـ الـمـعـجمـيـةـ الـمـوـضـوـعـينـ مـرـاقـقـينـ.

الباب السادس للما مفتوح

- علاقـة السـيـلـيـة «ـ» يـتـقـيـها الفـعـلـ الـلـازـمـ⁽⁶⁶⁾ وـمـشـقـائـهـ، وـتـكـونـ عـاـمـلـةـ وـظـيـفـةـ الـفـاعـلـ بـهـ (ـفـاـيـهـ) فيـ المـوـضـوـعـ الـذـيـ يـتـقـيـهـ نـفـسـ الـفـعـلـ بـدـلـالـتـهـ الـمـعـجمـيـةـ، كـمـاـ تـشـخـصـهـ الـأـمـثـلـةـ (ـ2ـ5ـ) الـمـوـالـيـةـ:

- (أ) يـهـرـبـ دـالـلـصـفـاـبـهـ.
الـتـحـسـنـهـ دـالـلـصـفـاـبـهـ.
الـأـطـلـقـ دـالـلـصـفـاـبـهـ.
(ب) الـلـصـفـاـبـهـ دـالـلـصـفـاـبـهـ.
أـمـعـتـمـرـ دـالـلـصـفـاـبـهـ؟
الـطـلـابـ صـفـاـبـهـ دـالـلـصـفـاـبـهـ.

- عـلـاقـةـ السـيـلـيـةـ «ـ» يـتـقـيـها الفـعـلـ الـمـتـعـدـيـ⁽⁶⁷⁾ أوـ ماـ اـشـفـقـ مـنـهـ، فـتـجـمـعـهـ بـالـمـوـضـوـعـ الـمـرـافـقـ الـذـيـ يـكـونـ سـبـاـبـهـ فـتـعـمـلـ فـيـهـ وـظـيـفـةـ الـفـاعـلـ (ـفـاـ). وـقـدـ تـبـيـنـ أـنـ الـفـعـلـ الـمـتـعـدـيـ يـتـمـيـزـ بـمـقـولـتـهـ الـفـرعـيـةـ هـذـهـ بـاـنـتـقـاءـ عـلـاقـتـيـ السـيـلـيـةـ وـالـعـلـيـةـ الـعـاـمـلـيـنـ تـبـاعـاـ لـوـظـيـفـيـتـيـ الـفـاعـلـ (ـفـاـ) وـالـمـفـعـولـ (ـمـفـ)، كـمـاـ يـلـاحـظـ فـيـ الـمـثالـ (ـ2ـ6ـ) الـمـوـالـيـهـ:

(66) الفـعـلـ الـلـازـمـ (ـفـلـ) يـتـطـلـعـ كـكـلـ حـدـثـ إـلـىـ الـمـوـضـوـعـيـنـ الـمـرـافـقـيـنـ وـيـتـلـعـ مـعـهـ مـوـضـوـعـ وـاحـدـ، يـكـونـ فـيـ آـنـ وـاحـدـ سـبـاـبـهـ فـيـ خـرـوجـ الـحـدـثـ مـنـ الـعـدـمـ إـلـىـ الـوـجـودـ وـشـاهـدـاـ عـلـىـ تـحـقـقـ الـحـدـثـ. وـيـتـمـيـزـ أـيـضـاـ بـاـنـتـقـاءـ عـلـاقـتـيـ السـيـلـيـةـ «ـ». وـقـدـ سـيـقـ الـجـرـجـانـيـ أـنـ أـفـرـدـ الـفـعـلـ الـلـازـمـ (ـمـاـ ذـكـرـنـاـ مـنـ خـاصـيـةـ الـجـمـعـ بـيـنـ السـيـلـيـةـ وـالـشـهـادـةـ) يـقـولـهـ: «ـوـقـدـ يـتـصـورـ فـيـ الشـيـءـ الـوـاحـدـ أـنـ تـبـتـهـ مـنـ الـجـهـتـيـنـ جـمـيعـاـ، وـذـلـكـ فـيـ كـلـ فـعـلـ دـلـلـ عـلـىـ مـعـنـيـ يـفـعـلـ الـإـنـسـانـ فـيـ نـفـسـهـ لـحـوـ (ـقـامـ، وـقـعـدـ)، إـذـاـ قـلـتـ قـامـ زـيـدـهـ لـلـمـزـيدـ مـنـ التـوـضـيـعـ انـظـرـ صـ3ـ4ـ0ـ مـنـ كـاتـبـ الـجـرـجـانـيـ أـسـرـارـ الـبـلـاغـةـ.

(67) الفـعـلـ الـمـتـعـدـيـ (ـفـعـ) حـدـثـ يـمـثـلـ مـعـهـ الـمـوـضـوـعـيـنـ الـمـرـافـقـيـنـ، بـحـيثـ يـكـونـ أـحـدـهـاـ سـبـاـبـهـ وـالـآـخـرـ شـاهـدـاـ، يـجـمـعـهـ بـالـأـوـلـ عـلـاقـةـ السـيـلـيـةـ «ـ». وـبـالـثـانـيـ عـلـاقـةـ الـعـلـيـةـ «ـ».. فـتـمـيـزـ مـقـولـيـاـ عـنـ غـرـوـهـ بـاـنـتـقـاءـ تـبـنـيـكـ الـعـلـاقـيـنـ.

(26) (أ) المُحسِنُونَ دَأْطُعُمْ (هـ) مُسْكِنَاتِنَ.

(ب) أَمْسِكَيْنَاسِ لَلَّا مَطْعُمْ دَالْمُحسِنُونَ.

ومع أصناف الأفعال الثلاثة يوجد رابع وهو صنف الفعل المتخططي (فع)، المتميز بكونه حدثاً مشحوناً دلاليًا؛ إذ يتضمن معنى فعل آخر، كضمن الأفعال: (أعطى، سلب، منع)، هذا التوالى لمعانٍ؛ (أخذ، تحرر، اثقاد). وهذا الشحن الدلالي يتطلع الفعل المتخططي إلى ثلاثة موضوعات مرافقة، ويتقى للانظام بها ثلاط علاقات دلالية؛ السبية «ـ» والسلبية «ـ» والعلية «ـ»، كما يظهر من التسليل المعاوى:

(أ) لِيَلِيَّنَا دَأْعَطَتْ دَالْرَوْجَ فَاهْ لَهَا إِرْتَهَارَ.

(ب) الْمُسْلَطُونَ دَمَانُخْ دَالْنَاسَ حَفَاهْ لَهَا حَفَهُمْهُنَ.

- علاقة الزروم «ـ» تختلف عن العلاقات الثلاثة التي مضت بعميلها في الفضلات خاصة لوظائف نحوية تكبيلية، وباستككاف الفعل عن استقائها، وبافتقارها إلى شرط تكميلي يتوفّر في معوها، والوظائف نحوية الأكبال⁽⁶⁸⁾ التي تعملها علاقة الزروم الدلالية تسع هي:

- وظيفة الحالية (حا) تعملها علاقة الزروم الدلالية «ـ» في مدخل معجمي يتمى إلى مقوله الصفة، وبعوض عنصر الفضلة (فض)، كما في المثالين (28) المعاوى:

(28) خُلَقَ لَهُ الإِنْسَانُينَ (ـ) ضَعِيفَاهُ.

الفريق فَاهْ دَالْـ يَائِسَاهُ.

(68) الوظائف نحوية الأكبال لها دور النقيـد لغيرها من مكونات الجملة التي تراكيـبها، كما يـظهر من خلال المقارنة بين الجملتين (أ) و(ب) التاليـن: (أ) صـفـعـ المـتـسـلـطـ الحـامـيـ. (ب) صـفـعـ المـتـسـلـطـ الحـامـيـ منـحرـجاـ يومـ الجـمـعـةـ أـمامـ المسـجـدـ وـخـروـجـ المـصـلـيـنـ صـفـعـتـينـ استـخـفـافـاـ بالـعـدـلـ.

- وظيفة الماء (ما) تعلّمها علاقة اللزوم «Φ» في ما عُرضَ عنصرَ (فض) بشرط أن يكون «مركباً ولوياً» يتألف من واو المعية وأسمها، كما في المثالين:

(29) يسْرٌ \supseteq الضَّرِيرُ فِيهِ Φ والرَّصِيفُ.
هندٌ فِيهِ \supseteq حَجَّتْ Φ وَرَوَجَهَا.

- وظيفة الغائية (غا) تعلّمها «Φ» في مدخل معجمي يُعرض (فض)، ويتعلّم إلى مقوله المصدر بشرط عدم ارتباطه اشتقاقياً بما معه من الفعل في نواة الجملة، كما في نحو:

(30) يعْنِي \supseteq نَاسٌ فِيهِ Φ أَنْجَارَأْغاً.
يَفْرُ \supseteq الْمَاقَلُ فِيهِ Φ جَبَنَاغَا.

- وظيفة التبيين (بي) عاملها علاقة اللزوم «Φ» في مدخل معجمي يتعلّم إلى مقوله الاسم النّام، ويعرض عنصر الفضيلة في البنية المكونية كما في الأمثلة:

(31) مُلْكَتْ لِلَّهِ الْخَالِقُ Φ عَطْرَائِي.
سَالَتْ لِلَّهِ الْعَيْنُ Φ دَمَاعِي.
فَاضَ لِلَّهِ الْقَدْحُ Φ عَسَلَاعِي.

- وظيفة التكميم (كم) تعلّمها علاقة اللزوم الدلالية «Φ» في مصدر مصوغٌ صرفاً على وزن (فعلة)، ومرتبط اشتقاقياً بفعله المذكور معه، كما في المثالين:

(32) خَطَا \supseteq الصَّيْغَاهِ Φ خَطْوَةَكِمْ.

هَدِيكَاهِ \supseteq سَعَدَتْ Φ سَعَدَتِيْكِمْ.

- وظيفة التهيئة (هي) عاملها علاقة اللزوم «Φ»، وقابلها مصدر مصوغٌ صرفاً على وزن (فعلة)، ومرتبط اشتقاقياً بالفعل المذكور معه، كما في المثالين (33) الموالين:

(33) يَبْدِي الْمُكَبِّلُهُ Φ وِسْتَهُ الْكَتَعْرِي.

المحضُ Σ يَمْشِي Φ مشيَةً الآثَى مِنِ.

- وظيفة التكيف (كي) عاملها علاقة اللزوم « Φ »، وقابلها مصدر مفهُود بالمعنى أو الإضافة، ومرتبط اشتراطياً بالفعل المذكور معه.

من أمثلته:

(34) فَصَغَتْ لِلْعَاصِمَةِ Φ فَصَفَّا شَدِيدَأْيِ.

هُوَوَتْ يَشْرَبُ Φ شُرْبَ الْهَبِيرِي.

وإذا كان المصدر مطلقاً من القيدين فهو تكرار للفعل بصيغة المصدر، وله عندئذ دور التوكيد لفعله، كما في مثل الآيتين. (وَمَهْدَثُ لَهُ ثَمَيْدَا)، (إِذَا دَكَّتِ الْأَرْضُ دَكَّا دَكَّا).

- وظيفة الترميم (مي) عاملها علاقة اللزوم الدلالية « Φ »، وقابلها اسم ناقص، من قبيل (نهار، قرن، ثانية، قدم، حداة، تغُرْ...)، كما في مثل العبارتين التاليتين:

(35) الضَّيْفُ Σ حَلَّ Φ تَهَارَمٌ ثُمَّ رَحَلَ Φ لَيَلَمُ.

خُلِقَ لِلْإِنْسَانِ Φ قَدْمَاهُي وَهُضُ Φ حَدِيثَاهُ.

- وظيفة التمكين (مك) لها علاقة اللزوم عملاً والاسم النام قابلاً، مثل ذلك:

(36) تَوَجَّهَ Σ الضَّيْفُ Φ شَرْفَانِ.

الطَّيْرُ Σ خَطَّ Φ غَرْفَانِ.

ومع ما سُرِدَ من العلاقات الدلالية العاملة للوظائف النحوية الأسلس والأكبال هناك علاقاتان آخرتان تُولِّدان بين الكلم ولا تعملان وظيفة نحوية، وهما:

علاقة الانتفاء «ـ» تُستخدم في «تركيب التقيد»⁽⁶⁹⁾ حيث يُوضع المعنصران التwoييان (م، م) في البنية المكونية [مصدر (م ع م) ظفراً مدخلين وسرين]⁽⁷⁰⁾ بمعنى: إما إلى الاسم التام بشرط أن يكون أحدهما خاصاً والأخر عاماً (37) وإنما فاحدهما مستعار (38)، وإنما إلى المصدر (39) وإنما فنانيهما صفة (40). يمكن التمثل لما سُرِّدَ من

الاحتمالات الأربع بالأمثلة الآتية:

(37) الزَّيْقُونُ مَعْدُنٌ سَائِلٌ.

الإِنْسَانُ حَيَّانٌ نَاطِقٌ.

الطَّفَلُ إِنْسَانٌ وَالشَّيْلُ سَيْعٌ.

(38) الْوَجْهُ بَذْرٌ وَالشَّغْرُ خَاتَمٌ.

الْوَجْهَةُ وَرَدَةٌ وَالبَسْمَةُ زَهْرَةٌ.

. التَّفْسُّرُ عَطْرٌ وَالقَدْحُ غُصْنٌ.

(39) الصَّحَافَةُ تَوْيِيرٌ وَالْمَسْؤُلَيَّةُ عَبْءٌ.

الْكُفَّرُ ظَلْمٌ وَالْعَمَلُ عِبَادَةٌ وَالإِيمَانُ تَكْلِيفٌ.

(40) السَّفَرُ مُتَبَّعٌ وَالصَّوْمُ مُرِيحٌ وَالكَسْلُ قَبِيعٌ.

الْتَّصْرِيرُ آتٍ وَالْعَفْوُ مَطْلُوبٌ.

(69) اشتلاف المسائدين في نواة الجملة إما أن يكون بعلاقة دلالية من الأربع: المسيبة «ـ»، أو السبيبة «ـ»، أو العلية «ـ»، أو الانتفاء «ـ»، ولما بدون أي منها، اشتلافهم بإحدى العلاقات الثلاثة الأولى «تركيب إسناد»، وبالعلاقة الأخيرة «تركيب تقيد»، ويبدون شيء من ذلك «تركيب حكم». من الخصائص التي تميز هذا الأحرى إمكان إثبات الشيء ونقضيه لنفس الموضوع، كما في مثل (العولمة شر يُخشى، العولمة خير يُعتمد).

(70) المدخل الوسيي مستعمل في مقابل المدخل الفعلني. الأول يشمل كل مفردة تتضوّي إلى مقولات الاسم التام والناقص والصفة والمصدر. ويضم الثاني ما انتهي من المفردات اللغوية إلى الفعل التام والناقص والمساعد والمعنى.

كل جملة في المجموعة (37) فهي مولفة من اسمين تامين؛ أولهما خاص يعوض في النواة عنصر المسند إليه (م) والثاني عام يعوض عنصر المسند (م)، بدليل أن عكس الترتيب يجعل هذا التركيب. وبانتفاء علاقة العموم والخصوص بين الاسمين في نواة الجملة، كما في المجموعة (38)، يضطر الاسم الذي يعوض المسند (م) إلى أن يخلع عنه معناه المعجمي ليفترض معنى مدخل آخر مناسب له دلالة، ومؤهل مقوليا لأن يعوض (م). وبفقد التناسب والأهلية في مثل (النَّفَرُ سَهَاءُ) يصير الكلام ملغى.

أما تركيب جمل المجموعتين الأخريتين فهو من قبيل «تركيب الحكم» الذي يتميز عن تركيب التقييد والإسناد بخاصيتين؛ أولاً ائتلاف المتساندين بغير إحدى العلاقات الدلالية الأربعية السببية والسببية والعالية والاتساع، وثانياً إمكان إثبات الشيء ونقضه لنفس الموضوع. كما في مثل (الصحافةُ تنويرٌ، الصحافةُ تعمية)، و(السفرُ تَجْرِي، السُّفَرُ رَاحَةً).

وفي سياق تناول العلاقات الدلالية نورد في الختام علاقة الإضافة «لـ» وإن لم يكن لها دخل في تأليف الجملة ولا في عمل وظيفة نحوية، وإنما بفضلها ينشأ «المركب الضافي»⁽⁷¹⁾ الذي يعوض تماماً لفولة رأسه عنصراً في البنية المكونية للجملة.

(71) في معرض الحديث عن المعجم التاريخي تناولنا المراحل التي يقطعها نشأة المركب الإضافي مثل (كتاب سبوبيه)، و(خروج العمال) فأصل المركب الأول (كتاب كائن لسيوبيه)، وأصل الثاني (خروج واقع من العمال). ثم وقع اختزال المدخل المستفتح الأصلان إلى: (كتاب لسيوبيه)، و(خروج من العمال)، ثم وقع اختزال حرفي الإضافة (لـ، من) فالحتم المصايفان؛ (كتاب سبوبيه) إضافة معنوية، و(خروج العمال) إضافة لفظية تماماً لتقسيم النحوة. وبالنحام المصايفين فقد رأس المركب الإضافي للتثنين واحفاظ ذيله بالكسرة الشاهدة على الإضافة. للمزيد من التفصيل انظر مقالنا «مقدمات المعجم التاريخي» المنشور في العدد الثاني من مجلة التاريخ العربي ربوع 1997.

(41) كتاب سيبويه مفيد.
شتم الآباء عقوبة.
عودة اللاجيء حق.

ويتأتي التحقق من اكتساب ما سُرد من القواعد الوظيفية بمختلف التدريجات، من قبيل ما يلي:

أولاً: أدرج في موضع النقط بين مكونات الجمل الآتية علاقات دلالية وأسند إلى المركبات وظائف نحوية، كما في المثال الموالي:

الخطاب... يقطع... شحررفن... يومياتي استندفاعها ← الخطاب
⇨ يقطع لـ شحررفن Ⓛ يومياتي استندفاعها.
يخشع... المصلى... أمثالاً. يغمر... الطفل... برقةلة.
البحث... فهم... فهماً دقيقاً.
ياكل... المحترم... أكلة... يومياً. يطوف... الحاج... طواف
الإفاضة. قررت... الجملة... قراءتين.
القاضي... جالس... حسنة الصغلوك. متّح... الرجل...
مكرّهاً... أهلها... بيته. اللاجيء... عائد... غداً.
ثار... البركان... والشروع.

ثانياً: استعمل العلاقتين «، لا» في موضع النقط بين المراكبات في الجمل الآتية، كما في هذا المثال:

مرجان... البحر... حيوان → مرجان لا البحر ⇌ حيوان.
الكرم... سخاء... اليد. تحمل... الأنفال... رياضة... الأقواء.
تناول... الفواكه... نافع.
الخُرُبة... مَسْؤُلية. يوم... الجمعة... مبارك. جهل...
الواحد... ضياع... الحق. الصوم... خير.

ويحسن في خاتمة هذا البحث أن نذكر من جديد بأن التثبت من استيعاب الطلاب لقاعدة المراجحة في الدرس لا يكون باستظهارهم للخطاب الواضح، وإنما بإظهار قدرهم على إتقان استعمالها في إنتاج العبارة اللغوية السليمة من آفاف الكلام. يشهد لصحة هذا المنحى سريانه في الاكتساب الطبيعي للغة المنشأ في أي مجتمع بشري.

4.3.3. قواعد موقعة

القواعد الموقعة تتلخص في قاعدة التضييد الإيجابية في تحديد العربية من اللغات التوليفية، ومهمة هذه القاعدة أن تُرجمَ مكونات الجملة المعلمة بعلامات الإعراب عن أحواها التركيبة ووظائفها النحوية، كما سبق وصفه. وباجراء قاعدة التضييد في الطور الأخير من مراحل إنتاج الجملة تكون العبارة اللغوية قد تم تكوينها، وأصبحت جاهزة لربط المخاطبين وتعزيز تواصلهما.

ولتحديد محتوى القاعدة التضييدية وبيان ما تعمّله من الترتيب في ما تألف من المفردات يحسن منهجياً أن يكون ذلك من خلالتناولنا لمفهومين رئисين:

أولها: انقسام التركيب إلى التأليف والترتيب⁽⁷²⁾، مع سبق

(72) لبيان معنى التأليف والترتيب وتعالفهمما نقتطع من كلام نصر الدين الطوسي قوله: «التأليف» هو حَفْل الأشياء الكثيرة شيئاً يمكن أن تطلق عليه السواحد بوجهه، والترتيب أن يكون بعض أجزائه عند البعض وضع ما، والتأليف أقدم من الترتيب، والترتيب أحصى من التأليف. لأن الترتيب المعين يستلزم التأليف المعين، والترتيب المعين لا يستلزم الترتيب المعين، بل يستلزم ترتيباً مما يمكن وقوعه في تلك الأجزاء. مثلاً التأليف من (أ، ب، ج) يمكن أن يقع على هذا الترتيب، ويمكن أن يقع على ترتيب (ب، أ، ج)، وغيره مما يمكن». للمزيد من التدقيق انظر ص 125-129 في القسم الأول من كتاب ابن سينا الإشارات والتبيهات.

تأليف الذي ينشأ عن إدراج العلاقات التركيبتين والعلاقات الدلالية الخمس بين مكونات الجملة، وتأخر الترتيب الذي يحدث عن إدخال مكونات الجملة المعلمة في علاقات الجوار المكان؛ فيكون لبعضها عند البعض الآخر موقع تعيينه القاعدة التنصيدية. وقد سبقت البرهنة على استقلال التأليف والترتيب وتوازيهما في أكثر من عمل⁽⁷³⁾. علماً أن هذا الاستقلال ينحصر فقط اللغات التوليفية، بينما في التمط الثاني من اللغات الشجرية كالفرنسية والأنجليزية يتحقق التأليف مع الترتيب.

ثانيهما: انقسام دلالة الجملة في نص العبرية من اللغات التوليفية إلى ضررين: 1) «دلالة توليفية»⁽⁷⁴⁾ تشكل من الدلالة المعجمية والصرفية للمفردات وقد انصمت إليها الدلالة الوظيفية المخصوصة في العلاقات الدلالية والوظائف النحوية. 2) «دلالة موقعة» ترتبط بالموقع التي تحملها مكونات الجملة المحققة؛ بحيث يكون بمجموعها ترتيب دال دلالة موقعة. ولإبراز الفرق بين الدلالتين التوليفية والموقعة نوظف له جملة مؤلفة من ثلاثة مكونات فاحتتملت الترتيب الستة التالية:

- (أ) درس سبويه الحديث. (ه) سبويه الحديث درس.
- (ب) درس الحديث سبويه. (د) الحديث درس سبويه
- (ج) سبويه درس الحديث. (و) الحديث سبويه درس.

للجملة (42) يأتي ترتيب دلالة توليفية واحدة، وهي إثبات الدراسة عملاً لسبويه بالحديث. وفي وصف هذه الدلالة تكون الإحالة

(73) انظر بحث «ترتيب الكلم» في ص 161 من كتابنا الوسائل اللغوية-1 أ Fowler للسوانيات الكلية.

(74) ما سُمِّيَ هنا بالدلالة التوليفية سبق أن سماه السكاكي «أصل المعنى» وعرف بقوله: «ما لا يفتقر في تأديته إلى أزيد من دلالات وضعيَّة وألفاظٍ كيَّفَ كانت وتنظم لها هُرُودُ التأليف بيَّهَا»، مفتاح العلوم، ص 78.

على «عالم الكلام» المتشكل من انتظام أشياء الواقع وأحداثه بواسطة علاقات ضرورية لتأليف الوحدة من الكثرة.

ومع سريان الدلالة التوليفية الواحدة فيسائر الترتيب التي تحتملها نفس الجملة يجب أن يكون لكل ترتيب دلالة موقعة ينفرد بها عن الباقى، والترتيب السدى يعلم دلالة موقعة يفقد مؤثر جوازه. وفي وصف هذه الدلالة تكون الإحالة على «عالم الخطاب» المتشكل من انتظام المترافقين بعلاقات تحفظ استمرار المخوار بينهما؛ بحيث يُنشئ المتكلّم عبارته على قدر اتفاق مخاطبه، كما يتضح من النماذج التالية.

السابق إلى الاخبار عن حدث يتوقع أن اتفاقه في ذهن مخاطبه لا يحتاج إلى أزيد من إثبات الفعل بإسناده إلى موجده الذي أحدثه به، إذا كان الفعل لازماً أو أحدثه بغيرة إذا كان الفعل متعدياً. وعليه يتعمّن أن يدل الترتيب (فع فامف)، كما في الجملة (40 أ)، دلالة موقعة على أنه حضر ابتدائي موجه إلى مخاطب خالي اللعن. يشهد على صحته رأي الاستفهام والنفي في الجملتين (43 أ، ب) المواليتين:

(أ) هل درس سبويه الحديث

(ب) لم يدرس سبويه الحديث.

فالمتكلّم بالجملة (43 أ) يسأل مخاطبه سؤال المتعلّم عما يجهل طالباً منه أن يُخبره عن وجود الدراسة عملاً من سبويه بالحديث⁽⁷⁵⁾، والأورّد عندئذ استعمال الأداة «هل» لأنّها يكون السؤال عن وجود الفعل من فاعله وحدوثه بالمفعول. وإذا استعملت هزة الاستفهام «أ»

(75) من أصول الاستفهام ذكر الأنباري: «أن السائل يعني أن يقصد قصد المستفهم المتعلّم.. وأن يسأل عما يثبت فيه الاستفهام ليصح منه الاستفهام.. وأن يكون السؤال بعض ألفاظ الاستفهام.. وأن يكون السؤال مفهوماً غير مبيهم.. وأن يكون المسؤول أهلاً لما يُسأل عنه» انظر تفصيلات أخرى في كتابه مع الأدلة، ص 37-43.

استعمال «هل» فباشرت الفعل مثلاً في نحو (أدرس سبويه الحديث)
أفادت مطلبها⁽⁷⁶⁾. أما المتكلم بالجملة (41 ب) فيكون نافياً للفعل
الذي سبق أن أثبتَهُ شخصٌ عاطِبهُ بالجملة (42 أ)⁽⁷⁷⁾.

وبحلaf ذلك يكون الترتيب (فأفع مف) في نحو الجملة (42 د)
دالاً دلالةً موقعة على دعوى المتكلم في علاقة مع مخاطبٍ غير مستكِن
لفاعلية الاسم، طالبٌ من المتكلم التسديد والاستبراء من الشبهة في
فاعلية الاسم برفع الارتباط عنه. ويكون ذكرُك للفاعل أولًا من أجل
«أن تتحقق على السامع أنه قد فعل، وتنفعه من الشك». فأنت بذلك تبدأ
بذكره، وتوّقعه أولًا، ومن قبل أن تذكر الفعل، في نفسه، لكي تُساعدَه
بذلك من الشبهة، وتنفعه من الإنكار»⁽⁷⁸⁾.

وباحصار يدل الترتيب (فأفع مف) دلالةً موقعة على خبر
طليبي لتسديد المخاطب بابعاده عن الشبهة في فاعلية الاسم لفعله
المذكور بعده. يمكن التتحقق من ذلك بروائز الاستفهام والنفي
والعطف.

(76) من خلال تناول الغزالي في أصلاته المنطقية للمطالب الأصلية الأربع حمل في
المرتبة الأولى مطلب هل، لأنَّها يكون السؤال عن وجود الشيء. راجع ص
24، من كتابه المعرف العقلية. والعلوم أن الاستفهام قسمان: تصديق يكون
بسأدأة هل، ويمكن الجواب عنه بنعم أو لا. وتصور يكون بالهزءة أو ما
تضمن معناها من أسماء الاستفهام، ويمكن الجواب بالتعين. وإذا ولَّيَ الفعل
الهمزة الفعل أفادت التصديق.

(77) من خلال ربط أدوات النفي بضروب الإثبات تكمن سبويه من إبراز ما بينها
من الفروق، كما يظهر من قوله: «إذا قال فعل فإنْ نفيه لم يفعل، وإذا قال
فَد فعل فإنْ نفيه لَمْ يفعل، وإذا قال لقد فعل فإنْ نفيه ما فعل... وإذا قال
هو يفعل أي هو في حال فعله فإنْ نفيه ما يفعل، وإذا قال هو يفعل ولم يكن
الفعل واقعاً نفيه لا يفعل، وإذا قال سوف يفعل فإنْ نفيه لن يفعل»، راجع
«باب نفي الفعل»، ص 460 في الجزء الأول من الكتاب.

(78) المترجَم، دلائل الإعجاز، ص 128.

من أدائي الاستفهام «أ» و«هل»، الأنسُبُ للترتيب (فافع مف) الممزأة «أ»، دون «هل»، كما جاء في الترتيل (أأنت فَعَلْتَ هَذَا بِالْهَسْنَا). لأن السؤال لم يكن عن وجود الفعل بدليل الإشارة إليه، وإنما ثبت الاستبهام في الفاعل منْ هو فَخَصَّ بالاستفهام دون غيره. ويراد حال أداة النفي على الترتيل (فافع مف) في مثل (ما أنا كسرت الباب) تُستَبَّ الفاعلية عن الضمير (أنا) مع الإقرار بوقوع كسرٍ بالباب. وللتوصيص على الفاعل يُدرج العاطفُ الفاصلُ (بل) فيظهرُ بعد هذه الأداة الاسمُ الذي وجبت له الفاعلية للسلوبة عن الضمير، كما في (ما أنا كسرت الباب بل الحدَّاد).

ولعل ما أوردناه هنا من نماذج توضح المفهوم من الدلالة الموقعة كافٍ لبيان اختراقها عن الدلالة التوليفية. وفي التأليف اللغوي العربي القديم أو صافٌ في غاية النقا ببنيغي الاستعانة بما تحدِّيد دلالة كل ترتيب مما تحتمل الجملة الواحدة.

ولعله أوضح أيضًا أن القواعد الموقعة أدخلت في نحو الخطاب منه في نحو الجملة، ولذلك يمكن الاقتصارُ في المستويات الأولى من تعليم اللغة العربية على تدريس القواعد المقولية والقواعد الإعرافية والقواعد الوظيفية، إذ تكفي هذه الأضربُ الثلاثة من القواعد لصياغة الجملة السليمة تركيبًا والدالة توليفًا على أصل المعنى. فالجملة (حرف السبيل المدينة) في مختلف ترتيباتها المختملة تدلُّ مبدئياً على (إيات الحرف إحداثياً للسبيل بالمدينة)، وكذلك الأمر في ما لا ينتهي من الجمل المبنية بنفس القواعد. وفي المستويات الثانية من تعليم اللغة يكون البدء في نحو الخطاب بتدريس القواعد الموقعة التي لها تنضبط الدلالة الموقعة لكل ترتيب مما تحتمل الجملة الواحدة. ولما أن قواعد الفص التركيبي خادمة للمعجم إذ تُوَلَّف مداخله لإنشاء العبارة اللغوية في صورة جملة

أو خطاب يحسن أن يبحث، في هذا الموضع ولو بإنجاز، مسألة بناء المعجم في الدرس من أجل تلقين مداعمه.

5.3.3. تلقين المعجم

لا ينافي على المشتغلين بتدريس اللغات لغير أصحابها أهمية التحديد المسبق للمعنى المستهدف بالتلقيين، ويكون التحديد أولاً بتعيين عدد المفردات التي ينبغي تلقينها في كل مستوى من المستويات التي يتفرّع إليها المنهاج اللغوي. وثانياً بتحميم ذلك العدد من المفردات بعيار الاستخدام الأوسع في القطاع الذي يهمُ الطالب أكثر. وثالثاً بالخصوص كل مفردة لمعايير الانتقاء؛ كالشيوع بكثرة الاستعمال، والذيوع لكثرة المستعملين، والشمول لتردد المفردة في أكثر من حقل أو قطاع. ومثل هذه المسائل منها الكثير لن تعرّض لها في هذا الموضع، وذلك بُغية التركيز على مسائل تقنية تبدو في غاية الأهمية. منها كيف ينبغي إدراج مفردات المتن في نص الدرس؟ وما هي المعلومات السُّجَيْحة التي تشكّل ماهية كل مفردة، وكيف يكون تدريسيها؟

تقدّمت الإشارة إلى أن التفهيم يعتبر ركناً مركزاً في النظام التربوي، وأن تلقين مفردات العربية للناطقين بغيرها ليطرأ صعوبات عاشرة ينبغي العمل على تجاوزها في جميع مراحل بناء المنهاج. وأولئك إيجاد خطة مناسبة لإدراج المفردة في نص الدرس. يلزم عنه أن يكون نصُ الدرس مؤلفاً وليس مقتبساً. وقد أكدت التجربة أنَّ التأليف يُتيح من الإمكانيات التربوية ما لا يسمح به الاقتباس غالباً. نذكر منها في سياق هذا البحث الخاص بـ تلقين المعجم إمكان استخدام علاقتي «الترادف» و«التضاد»، فـ يُوتى في نفس النص بالمرة وـ بما قد يكون لهما من المرادفات التي تعرّضها في نفس التركيب ولا يتأثرُ معنِ الجملة

الجزء المفهوم من المدخل بالقولة أي الجزء المنطوق المسموع منه، بحيث يمكن تشخيصه كالتالي:

(44) ((/ هلال)، (عـ / مِقْصٌ)، (لـلـ / تَحْمُـ)، (لـا / سَهْمٌ)، (ـ / طَائِرَة)، (ـ / سَاعَةً).

وعـاـنـ جـزـءـ الشـيـءـ ماـ يـتـفـوـمـ بـهـ جـمـلـهـ وـجـبـ أـنـ تـشـكـلـ مـاهـيـةـ المـدـخـلـ الـمـعـحـمـيـ فـيـ كـلـ الـلـغـاتـ الـبـشـرـيـةـ مـنـ اـقـرـانـ كـلـمـةـ بـقـوـلـةـ اـقـرـانـ حـلـاؤـهـ العـسـلـ بـصـورـتـهـ، أوـ إـحـرـاقـ النـارـ بـلـهـيـهـاـ. وـهـذـانـ الـجـزـءـانـ أـوـلـ ماـ يـنـفـيـ الـحـرـصـ عـلـىـ تـلـقـيـهـ مـنـ كـلـ مـدـخـلـ جـدـيدـ وـرـدـ فـيـ نـصـ الـدـرـسـ لـأـوـلـ مـرـةـ، فـيـتـلـقـيـ الـطـالـبـ عـنـ كـلـ مـدـخـلـ بـنـيـةـ قـوـلـهـ مـقـتـرـةـ يـتـصـوـرـ كـلـمـةـ، كـمـاـ هـوـ مـوـضـعـ بـالـمـثـالـ (44) أـعـلـامـ.

وـبـنـيـةـ الـقـوـلـةـ يـلـقـيـهـاـ الـمـدـرـسـ نـطـقاـ وـكـاتـبـ، فـيـكـسـبـهـ الـطـالـبـ سـعـاـ وـمـشـاهـدـةـ. وـلـمـاـ اـخـتـارـتـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ مـبـداـ «ـالـبـعـيـةـ وـالـأـحـادـيـةـ»⁽⁷⁹⁾ يـخـبـتـ الـكـثـيرـ مـنـ الـمـشـاـكـلـ الـيـقـيـدـ الـعـدـيدـ مـنـ الـلـغـاتـ الـبـشـرـيـةـ مـنـ جـراءـ «ـالـكـاتـبـ الـمـزـدـوجـةـ»⁽⁸⁰⁾. وـهـذـاـ أـصـبـحـتـ قـوـلـةـ الـمـدـخـلـ تـكـبـ فـيـ الـعـرـبـيـةـ كـاتـبـ صـوتـيـةـ لـاـ غـرـبـاـ؛ فـيـرـسـمـ مـاـ نـطـقـ، وـيـنـطـقـ مـاـ رـسـمـ لـيـسـ إـلـاـ. وـمـاـ خـرـقـ ذـاكـ الـمـبـداـ إـلـاـ فـيـ (ـعـمـرـوـ)، وـفـيـ الـفـعـلـ الـمـسـنـدـ إـلـىـ جـمـاعـةـ الـغـائـيـنـ فـيـ خـوـ (ـسـبـحـوـاـ، وـلـنـ يـسـتـكـفـوـاـ). وـبـذـلـكـ تـفـادـتـ الـعـرـبـيـةـ مـاـ فـيـ غـيـرـهـاـ مـنـ مـشـاـكـلـ إـملـاـتـيـةـ.

(79) مـبـداـ تـبـعـيـةـ الـخـطـ للـصـوتـ يـمـعـنـ بـخـرـاجـ الـأـحـرـفـ الـمـنـطـوـقـةـ مـنـ بـنـيـةـ الـقـوـلـةـ، مـنـعـهـ إـدـرـاجـ حـرـفـ شـاغـرـ صـوتـيـاـ فـيـ نـفـسـ الـبـنـيـةـ. يـبـنـيـاـ مـبـداـ الـأـحـادـيـةـ يـقـضـيـ بـأـنـ تـكـبـ الـنـاطـيقـ الـواـحـدـةـ مـثـلـ [ـصـفـيـرـ +ـ هـسـ+ـ تـفـحـيمـ]ـ بـالـحـرـفـ (ـصـ)ـ لـاـ غـرـبـاـ، وـلـاـ يـنـلـفـظـ الـحـرـفـ الـواـحـدـ مـثـلـ (ـثـ)ـ إـلـاـ بـالـنـاطـيقـ [ـنـفـتـ +ـ هـسـ +ـ تـرـقـيقـ].

(80) تـفـصـدـ بـالـكـاتـبـةـ الـمـزـدـوجـةـ اـضـطـرـارـ الـلـغـاتـ إـلـىـ رـسـمـ قـوـلـةـ الـمـدـخـلـ الـمـعـحـمـيـ مـرـئـيـنـ؛ كـمـاـ تـفـعـلـ الـفـرـنـسـيـةـ فـيـ مـثـلـ الـعـدـدـ (ـ20ـ)، تـكـبـ قـوـلـهـ فـيـ الـأـوـلـيـةـ كـاتـبـ قـامـوسـيـةـ vingtـ وـفـيـ الـثـانـيـةـ كـاتـبـ صـوتـيـةـ vـeـ، وـيـسـتـرـ فـيـ الـجـمـيعـ. وـكـذـلـكـ تـفـعـلـ الـأـنـجـلـيـزـيـةـ فـيـ كـاتـبـهاـ لـقـوـلـةـ الـمـدـخـلـيـنـ: coupـ [ـkooـ]ـ sprawlـ [ـsprawlـ]ـ وـ[ـkooـ]ـ

وـفـيـ كـلـ مـدـخـلـ مـدـرـجـ فـيـ قـامـوسـ الـأـنـجـلـيـزـيـةـ.

أما متصور الكلمة فهو بيت القصيد، وتفهيمه يتطلب من مُترجم المنهاج ومدرسِه جهداً جهيداً، وخاصة إذا كان الطالب يافعاً مبتدئاً، وكان متصور الكلمة مفهوماً عرضاً. ومع هذه الفئة من الطلاب يحسن تقديم المسميات الحسية وتأخير المعانٍ المجردة مع إصحابها التدريجي بحسب قليلة ضمن الحسية المهيمنة.

وخلال عملية التفهيم لكلا النوعين من المسميات الحسية وال مجردة ينبغي تسخير كافة الطرق والوسائل الموصولة إلى تصوير المعنى تصويراً دقيقاً، ومنها العبارة الشارحة والحدود، وإن كانت هذه الطريقة لا تُفيد شيئاً كثيراً بالنسبة إلى المبتدئين لما فيها من الدور والتسلسل. ولا يأس من التذكير مرة أخرى بأن ثقافة اللغة مدونة في معجمها، ولذلك فإن أي خلل في ضبط الكلمة المدخل المعجمي وتدقيقها يتبع عنه حتماً تشابث في الفاهيم، وغموض في الأفكار، وببلة في الأذهان، وكدر في الثقافة. ويكون مثل هذا العمل التربوي أقرب إلى التعمية منه إلى التبصرة.

2.5.3.3 أنواع المدخل المعجمية وقصول أجزائها

من المعلوم أن المداخل المعجمية تنقسم في جميع اللغات البشرية إلى نوعين: أولهما يضم المدخل الأصول التي تتميز بخاصيتها؛ أولاً يُعنى بناء فلا يُوحَّد من غيره ويُسرى في فروعه. وثانياً يُسْطِيُّ الجزأين فلا يقبل «التفصيل المتوازي». وال النوع الثاني يشمل المدخل الفروع التي تتعيَّن بخصوص خصائص أصولها. أولاً يُوحَّد المدخل الفرع من غيره لسريان أصله فيه. ثانياً المدخل الفرع قسيمُ الجزأين لقبولهما التفصيل المتوازي؛ يُعنى أن تتحلّ قوله المدخل الفرع إلى وحدات دالة على الوحدات التي تحمل إليها الكلمة. فمثل (استخمر) تحلّ كلامته إلى معنٍ أصيل؛

[مادة معدنية صلبة تنتشر على سطح الأرض في شكل كتل متلاصقة، ومعنى لحيف [تحوّل]، كما تتفّك قوتها إلى الجذر (حجر) مضادٍ إليه صيغة (استفعّل) في عَطِّ العربية من اللغات الجنرية.

وقد أثبتنا في إطار نظرية اللسانيات النسبية التي وضعتها للمقارنة بين اللغات البشرية أن «الفصل التحويلي»⁽⁸¹⁾ في اللغات الجذرية كالعربية يتوصّل إلى المداخل الفروع بوسائلين، الأولى وزنٌ؛ كان يستعمل الصيغة (فَاعِلٌ) لانتاج صفة الفاعل (دارِسٌ) من الفعل (درس). والثانية إِلَاصاقِيَّة؛ إذ يُضيف إلى الصفة لواصق مثل (ة، ات، ون) للحصول على (دارِسَة، دارِسَات، دارِسُون).

ويطرد في العربية استعمال الصيغة التحويلية لتوليد أفعال فروع أو شفائق من أفعال أصول أو إسلام. للتمثيل نذكر (أجْمَعَ، جَمَعَ، جَمَعَ، اسْتَجَمَعَ، تَجَمَعَ، اجْتَمَعَ، جَمَعَ..) التي فرعها الفصل التحويلي من أسمائها (جَمَعَ) بواسطة الصيغة التحويلية (افْعَلَ، فَاعِلٌ، فَعْلَ، اسْتَفْعَلَ، تَفْعَلَ، افْتَعَلَ، فُعْلَ). بل يمكن صرفيًا توليد عشرة أفعال شفائق من كل فعلٍ أُنْ.

ولا يكون للمدخل المعجمي الفرع دلالة أصله فقط، وإنما كان التوليد صوريًا من أجل تكثير قولات المدخل مع وحدة كلمته، وهو خلافُ البيان المعتبر عنه بقولهم: من حق المعانٍ المختلفة أن تختلف الألفاظ الدالة عليها. يترتب عن اختلاف القولة لاختلاف الكلمة أن

(81) وهو أحد الفصوص الأربع التي تحول إليها اللغة البشرية، يتألف محتواه من مكونين، أو فهما يضم قواعد اشتتاقيّة ذات طبيعة دلالية تُستخدم لتفريع كلمة من أخرى، وتاليهما يضم قواعد صرفيّة ذات طبيعة صورية لضبط انتقال قولة المدخل من بيئة إلى أخرى. وهو يقع بين المداخل الأصول وفرعها لاختصار وظيفته في توليد المداخل الفروع من أصولها وذلك في كل اللغات. للمزيد من التفصيل راجع كتابنا الوسائل اللغوية.

تألفَ كلمةُ المدخل الفرع من «معنى أصيل»، و«معنى لحقِّ» اتلافَ قوله من حَذْرٍ وصيغة تحويلٍ⁽⁸²⁾. بحيث يكون الجذر يزايد المعنى الأصيل، والصيغة يزايد المعنى اللحقِّ. وما زاد على الصيغة من الواصف فدالٌ على «معنى ردِيف» يخص حسن المعنى الأصيل وعدنه. ففي مثل (مُدارسات) يكون المعنى الأصيل [اعمال الفكر لفهم موضوع النظر وعقله] مفترناً بالجذر (درس)، ويكون المعنى اللحقِّ امثاركَةً مفترناً بالصيغة التحويلية (فاعلةً) اقتران المعنى الردِيف [جَمْع] باللاحقة (ات). وكذلك في مثل (رجِيلات) حيث يفترن المعنى الأصيل [آدمي ذكر باللغ] بالجذر (رجل) اقتران المعنى اللحقِّ [صَغِير] بالصيغة التحويلية (فعيل) والمعنى الردِيف [جَمْع] باللاحقة (ات). ويستمرُ هذا التفصيل الموازي في نحو المدخل (صبار)، فيفترن المعنى الأصيل [قوهُ التحمل للصواب والصعب] بالجذر (صبر)، والمعنى اللحقِّ [مُكثِّر] بالصيغة التحويلية (فعال)، والمعنى الردِيف [مذكُّر] بعدم اللاحقة. ويتكرر مع كل مدخل.

لعله أوضح الآن التفصيل الموازي، ونأكُد أنَّ المدخل المعجمي الفرع منفصلُ الجزأين؛ إذ تألف كلمته من معنى أصيل ومعنى لحقِّ ومعنى ردِيف. كما تتركبُ قوله من حذر وصيغة تحويلية مع الواصف أو بدورها، في حين تكونَ كلمة المدخل الأصل مُوَلَّفة من معنى أصيل وآخر رفيق، توازيها قوله مركبةً من جذرٍ مُفرَغٍ في صيغة بناء ومعها

(82) الصيغ أو البنيات الوزنية المصنوعة بقواعد المكون الصري في نوعان: 1) صيغ بناء لإقامة قوله المدخل الأصل منها ومن الجدر مثل (فعل) من (رجل). 2) صيغ تحويل مهدف توليد مدخل فرع مثل (فُحولة) في مثل (رُحولة). ويُوضَّح الفرق أكثر بالمقارنة بين صيغ الأفعال الإملائى وصيغ الأفعال الشفائق. للمزيد من التوضيح انظر المفهوم من هذين الضربين من الأفعال في كتابنا الوسائل اللغوية.

اللواصق أو بسدهما، إذ يكون عدُّها دالاً كوجودها، كما في نحو (طفل / طفلة)، إذ تدلُّ اللاحقة (ة) على المؤنث دلالة عدمها على المذكر⁽⁸³⁾.

ومع كل ما سبقه لا يكون المدخل المعجمي مستوفياً لجميع المعلومات السنتحية التي تقوِّم ماهيتها ما لم يُعرَف انتظامه المقولي. إذ كل مدخل فهو أولاً واجب الانتظام إلى إحدى المقولات المركبة التمانية، كما سبق الإشارة إليها في مبحث سابق من هذه الدراسة، وثانياً يمكن التفريع إلى مقولات فرعية.

في معاجم اللغات عدَّ جمٌ من المداخل المتنمية إلى مقوله الفعل الشام [+ح+زا]، وكل فعلٌ تامٌ يمكن التفريع إلى الفروع الأربع: فعل قاصر، ولازم، ومتعدٌ، ومتخطٌ. ومثلها وأزيدُ من المداخل المعجمية المتنمية وجوهاً إلى مقوله الصفة [+ج+ح] والمترغعة إمكاناً إلى صفات الفاعل، والمفعول، والمكِّر، والمتفاوت⁽⁸⁴⁾. ويستمرُ هذا التفريع في

(83) ما قدمناه أعلاه من تنسيق للمعلومات السنتحية المتعلقة بالمدخل المعجمية يوافق معجم اللغات الجذرية كالعربية ونحوها، ولا يطابق كلية اللغات الجذرية كالفرنسية ونحوها، كما يتبيَّن من نموذج المعلومات السنتحية المقترن للمدخل المعجمي في اللغة الأنجلizية.

SKIER

- (a) meaning: 'one who skis'
- (b) syntax: category Noun, count
- (c) morphology: word root + -er
- (d) phonology/skiər/

للمرزيد من الشرح والتوضيح انظر ص 3 في الطبعة الثانية من كتاب إيف فيبيان كلارك المعال على فيما يلي بلغته الأصلية:

EVE V. CLARK(1994), the lexicon in acquisition, Cambridge university press.

(84) راجع المفهوم من الصفات أعلاه في مبحث القالب التشكيفي في ص 627 من كتابنا الوسائل اللغوية.

مُقْبَلَةِ المُصْدِرِ [جـ-ن]، إلى مصدر اللازم ومصدر الفاصل ومصدر المتعددي، كما يتفرّعُ الاسم النّاْمُ [جـ-ز] إلى الأقسام التالية:

- الاسم الأنصاص، وهو الذي لا يتنمي معناه الأصيل إلى غيره، ولا يتمنى غيره إليه، فهو مقطوع الاتصال من الجهتين. يتميّز صرفيًا بزوم فوكه لصيغة الفرد، ومركيّاً بعدم الافتقار إلى أدلة التعريف، وإذا انضمت إليه كانت زائدة، وتركياً بتعطيله لوظيفة التعريف المستفادة من النعت واعطف البيان. ومن أمثلته المحفظة في معجم العربية اسم الجملة (الله).
- الاسم الخاص؛ يتميّز بكون معناه الأصيل يتمنى إلى غيره، ولا يتمنى غيره إليه، ويختصُّ صرفيًا بكونه يعني بصيغة الأفراد، ومركيّاً بإمكان دخول «المعنى» أو الزائدة عليه. ولا يُعطّل وظيفة التعريف المستفادة من بعض توابعه. من أمثلته (القمر، من، الشّعرى، بغداد، اليمن، مكة، ليلي)، إلا أنَّ العلمَ من الأدمعين لا يكون خاصًا إلا بانضمام قرائن ثُفرد شخصًا يعني دون باقي الأشخاص الحاملين لنفس الاسم.
- الاسم العام؛ وهو ما دلَّ على أفراد مشتركين في معنى جامع، ويكون متنمية إلى غيره انتفاء غيره إليه. ويتفرّع هذا القسم إلى عام على البديل أو الشمول، وكلامها يتميّز صرفيًا ومركيّاً وتركياً بخصائص فارقة⁽⁸⁵⁾.
- الاسم الكلّي؛ وهو الدال على المعنى الجامع من غير أن يدلُّ على كلٍّ واحدٍ من الأفراد المشتركين في المعنى الجامع. مركيّاً تقترب به «الجنسية»، وصرفيًاً يأتي بصيغة الأفراد، كالإنسانية، والرجولة، والأئمة، والأدبية.

(85) انظر التفاصيل في مقالنا «الحركة اللغوية المبكرة في البحرين» ضمن مجلة التاريخ العربي العدد 42 حزير 2007/1428.

وقد أثبتنا في بحوث سابقة أن العربية من اللغات التي استمرت العلاقة الاصطناعية⁽⁸⁶⁾، فرُكِبتْ قوله المدخل بشمات تدل على معانٍ كلامته. كفراً د قولات المداخل الاسمية بمحقق التنوين، وبعدمه تميزت المداخل الفعلية. ويسبّب تعلُّم المعانِ اللُّحِيقَة بالمعنى الأصيل تعاقب على نفس الجذر صيغ متغيرة. للتوضيح نسوق النماذج التالية: حلق وحلقة، كتب وكتابه، تجز وتجارة، لمع ولمعان، هيج وهيجان، غثي وغثيان، رعف ورُعاف، صرخ وصرائح، عطس وعطاس، حصد وحصاد، فطف وقطاف، حرف آخر وحرف، سيف أسياف وسيف، بئك أبناءك وبئوك. ومن هذا القبيل الشيء الكثير.

ويبيّن أن نشير في عامة هذا البحث أن من المعلومات المتوجبة للمداخل المعجمية ما يتضمن إلى الفصل المعجمي، وهي التي تخصُّ المعنى الأصيل بالنسبة إلى الكلمة وبنية الجذر بالنسبة إلى القولة من كل مدخل معجمي. وعليها اقتصر ابنُ فارس في معجم مقاييس اللغة⁽⁸⁷⁾، كما يتضح من النماذج في الطُّرْة (97) أسفله. وهذا الصنف من المعلومات

(86) العلاقة الاصطناعية غير العلاقة الاعتباطية التي تحدث عنها سوسور، ولا هي بالعلاقة الطبيعية التي وظفها ابنُ حني في مباحث فقد اللغة كالاشتقاق الأكبر، وتصاقب الألفاظ لتصاقب المعانٍ، وإمساك الألفاظ أشياء المعانٍ. وإنما هي تقوم على تحرُّي التماثيلات الموجودة بين كلمات عدد من المداخل حتى تصطعن لها قولات متسائلة. وعليها بين ابن حني مبحث تلاقي المعانٍ على اختلاف الأصول والمبنى. انظر الجزء الثاني من كتابه الخصائص. وفي تناولنا المفصل لما عيناه بالعلاقة الاصطناعية انظر مبحث وسط العلاقة الاعتباطية أو العلاقة الاصطناعية في الجزء الأول من كتابنا الوسائل اللغوية.

(87) جاء في القاموس المذكور أعلاه: «أرت» المفرزة والراء والثاء تدل على قذح نار أو شبّ عداوة... «أزف» المفرزة والزاي والفاء يدل على الدسو والماربة... «أرق» المفرزة والزاي والكاف قياس واحد واصل واحد، وهو الضيق». ويستدل على المعنى الأصيل من كل مدخل بأقوال المعجمين السابقين، ويشهد له من الشعر والقرآن الكريم.

متميّز بالكثرة غير المتناهية، وبالخصوصية، فلا سبيل إذن إلى تلقيه إلا باستقراء المعجم استقراءً تاماً مدخلأً مدخلأً.

ومن تلك المعلومات ما يشمي إلى الفص التحويلي، وهي التي تخصُّ المعنى اللحيق المقترب بالصيغة التحويلية، والمعنى الرديف المقترب بالواحدة الرئيسيَّة على الصيغة الصرفية. وهذا الصنف من المعلومات تناقله كتبُ التصريف حيث يتناول أصحابها معانِي الصيغة الصرفية⁽⁸⁸⁾، وهو على تقدير الصنف السابق يتميّز بالقلة المخصوصة وبالعموم، وبالتالي يحصل اكتسابها بالاستقراء التام لأصواتها المخصوصة العدد، وباستبطاط ما لا ينتهي من فروع كلِّ أصلٍ بواسطة القياس كما هو مستعمل في تدريبات النسج على المنوال.

أما الصنف الثالث من المعلومات المتنعية التي تدخل أحياناً في تكوين ماهية المدخل المعنوي فهو طبيعة تركيبية، نسميه هنا «المعنى السرّيكي»⁽⁸⁹⁾. من مميزاته أولاً ارتباطه باستعمال المدخل استعمالاً خاصاً في العبارة اللغوية، ويلزم عنه أن يعود المدخل إلى معناه الأصيل في غير ذلك الاستعمال. ثانياً اختصاصه بكلمة المدخل دون قوله، إذ يمسُّ الكلمة ولا يغيرُ شيئاً في بنية القولة. ثالثاً توفرُ «قيدُ الانتقاء السدلالي» الذي يُقْرِّي على المعنى الرُّكيب، ويُعلّقُ غيره الأصيل أو

(88) راجع مبحث «الأغراض التي تقصد من أحوال الأبنية» في ص 65-193 في الجزء الأول من كتاب شرح الأسترابادي لشفافية ابن الحاچب. وفي مبحث «عوامل الاشتغال ومسالك الارتداد» افترضنا منهجهة لتحديد المعانِي اللحقة المقتربة بالصيغة الصرفية. انظره في ص 360 من كتابنا الوسائل اللغوية.

(89) المعنى الرُّكيب مستعمل هنا فيما سبق أن سماه الجرجاني المجاز بـ نوعيه: المفروي؛ وهو «كل كلمة أربدة بها غير ما وقعت له في وضع واصطفها للاحظة بين الثنائي والأول». والمقطلي؛ وهو «إيات قد زال عن الموضوع الذي يعني أن يكون فيه». أسرار البلاغة، ص 324-389.

اللحيق، لأنه كما سبق أن قيل قدماً «لا يعقل أن تسلب الكلمة دلالتها ولا تعطيها دلالة، وأن تخليها من أن يراد بها شيء على وجه من الوجه»⁽⁹⁰⁾.

ويشكلُ قيدُ الانتقاء الدلالي فريدةً سياقيةً تعلقُ أولاً المعنى الأصيل للداعل (يد، مسحداً، مكسورُ الجناح، حادُ الأناب)، لأنَّ معنى ناشز لا يختلف دلالياً مع معنِي باقي المداعل المترافقه قولاتها في الجملة الواحدة. وثانياً تستفي المعنى البديل، مثل (عونٌ، أهل، ضعيف عاجز، قوي فاهر) الذي به يحصل الاشتلاف الدلالي بحدٍّ، كما يتضح من الأمثلة التالية.

(أ) هُم يَدُونَ عَلَى مَنْ سَوَاهُمْ.

(ب) اسْتَطَعْمُ مُتَسَوِّلُ (من فرقة).

(ج) شَعُوبُ الْأَرْضِ إِمَامَ كَسُورُ الْجَنَاحِ (ضعيف عاجز) وإنما حادُ الأناب (قوي فاهر).

وقد يُعلقُ قيدُ الانتقاء الدلالي المعنى اللحيق الذي يقترب وضعاً بالصيغة الصرفية بسبب نشازه، ويستفي لها معنى بديلاً بتحلّذ به الاشتلاف الدلالي لسائر المعانِي المترافقه قولاتها في نفس العبارة، كما يتضح من الأمثلة (46) الموالية.

(أ) دَعِ الْمَكَارِمُ لَا تَرْخَلْ لِتُغْيِّبَهَا وَاقْعُدْ فَإِنَّكَ أَنْتَ الطَّاعُمُ الْكَاسِي الْمَطْعُومُ الْمَكْسوُ.

(ب) «لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ»⁽⁹¹⁾ لا مخصوص.

(ج) «خَلِقَ مِنْ مَاءِ دَافِقٍ»⁽⁹²⁾ ماء مدقق.

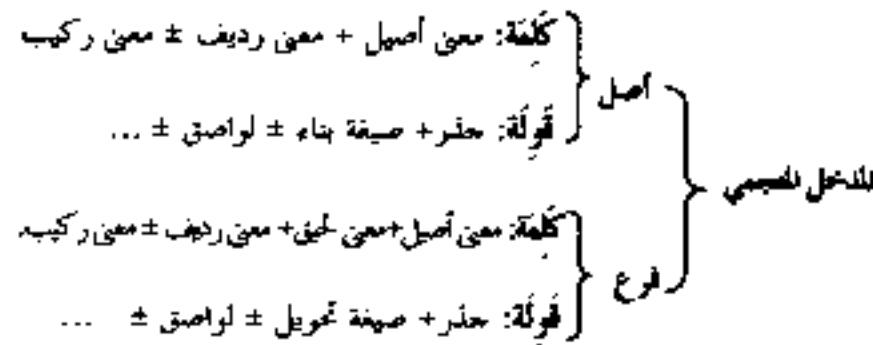
(90) البرجاني، أسرار البلاغة، ص 385.

(91) الآية 43 من سورة هود.

(92) الآية 6 من سورة الطارق.

(د) **فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ**⁽⁹³⁾ مُرْضِيَةٌ.
 (هـ) **لِيلٌ قَاتِمٌ** (نَسْرَمْ بـ)، وَهَارٌ صَائِمٌ نَسْرَمْ بـ.
 كُلُّ مَا سبق من أصناف المعلومات السنتحية التي تقوِّم ماهيةَ
 المداخل المعجمية الأصول أو الفروع يمكن إجمالها دفعةً واحدةً بواسطة
 البيان (47) التالي.

(47)



ولستقين معجم العربية أو أيٌّ لغةٍ أخرى لا مندوحةٌ من الإحاطةَ
 بجميع المعلومات الضرورية لقوامِ جُزءِيِّيِّ كلِّ مدخلٍ معجميٍّ. وذلك
 عن طريق التحليل المتوازي لكلِّ من الكلمة والقولة إلى فصوصهما المائنة
 في البيان (47) أعلاه.

4.3. تدريس قواعد الفص التحويلي

يُعتبر الفص التحويلي ثالثَ الفصوص اللغوية، وموضِعُه في قلبِ
 الفص المعجمي بين مداخله الأصول التي تشكِّلُ قسمَ «المعجم الواقع»
 ومداخله الفروع المكونة لقسم «المعجم المتوقع». أما دورُه فيتَحصرُ في
 توليد المداخل الفروع من أصولها. وذلك بإحياء نوعين من القواعد.
 أولُها قواعدُ اشتقاقية ذاتُ طبيعة دلالية، يُعرِّيها المكونُ الاشتتقافي
 لنفريِّع معنى لحق من آخرَ أصيلٍ. وثانيها قواعدُ صرفية ذاتُ طبيعة

(93) الآية 21 من سورة الحاقة.

صورية؟ يُحرِّبها المكوّن الصرفي لنقل قوله المدخل من بيئة إلى أخرى. وعليه يكون محتوى الفص التحويلي مؤلّفاً من قواعد المكوّن الاستيفائي التي تتحدّى من تشقيق الكلمة المدخل موضوعاً للتطبيق، وقواعد المكوّن الصرفي التي تحول من تغيير قوله المدخل مجالاً للتقنيين.

وفي إطار نظرية المسائين النسبية التي توصل الدلالة برهناً في أكثر من موضع على علاقة التحكّم الجامعية بين المكوّنين الاستيفائي والصرفي. فائتنا بدليل قطعي أن كلّ ما يجوازه المكوّن الاستيفائي يسمح به المكوّن الصرفي، وليس كلّ ما يجوازه التصريف يسمح به الاستيفاق. فمثل (كين القوم، وكيدت الروح تزهق، وهلك الناس)، جمل سليمة صرفيًا وتركيبيًا، لكنها لاحقةً استيفاً، لأن قواعد الاستيفاق لا تسمح بتغريب «معنى التغريب»⁽⁹⁴⁾ من فعل ناقص (كان)، أو مساعد (كاد) أو قاصر (هلك). بينما قواعد الصرف الصورية تبني تلك الأفعال بناءً (يعَ وَقِيدَ وَهُزِمَ) بغضّ النظر عن الدلالة لعدم دخولها في مجال اهتمام المكوّن الصرفي.

من جملة ما يلزم عن الفقرتين السابقتين ضرورة المحافظة على علاقة التحكّم التي تجمع الصرف بالاستيفاق، وعندئذ يمكن أن تتحبّل الكثيرة من المشاكل الناجمة عن تقليد مستمر، يتخلّص أولاً في فصل أحدّها عن الآخر فصلاً تاماً، كما يظهر بوضوح في مسائل التعرّين على عوibus التصريف⁽⁹⁵⁾، وكذلك في المباحث المعقودة لمعانٍ الصيغ.

(94) التغريب معنى حقيق ينشأ عن نسّر العاقل لأحد الأغراض التداولية وتغريب الفعل للمفعول، كما في نحو (غليت الرؤوم).

(95) للوقوف على نماذج من المسائل التي يصنّعها الصرفيون لاختبار الطلاب وغريتهم على عوibus التصريف انظر المرد حيث يتناول في الجزء الأول من المقتضب «مسائل التمارين»، وأiben حتى «مسائل من عوibus التصريف» في الجزء الثالث من كتابه المنسف في شرح التصريف للamarin.

وثانياً في الخلط الشام بينهما، بحيث يتحدث عن أحد هما أو عن موضوعاته باللغة الاصطلاحية الواصفة للأخر⁽⁹⁶⁾.

وللحفاظ على العلاقة الطبيعية القائمة بين مكوني الفص التحويلي ينبغي أن يكون تعليم قواعده ترديداً للذهن بين قواعد المكون الاشتيفي التي تولد معنى ليقاً من معنى أصيل، وقواعد المكون الصري التي تشتمل مسيرة للاشتقاق لضبط التغيرات التي تطرأ على بنية القولة وهي تحول من صيغة إلى أخرى. وباختصار ينبغي التقيد في تلقين هذا المضرب من القواعد بالسؤال المركب التالي: أي المعانى اللحقيقة يشتمل من أي المعانى الأصلية، وبواسطة أي الصيغ المبنية بأى القواعد الصرفية. وهذا التوازي بين عملية الاشتقاق الدلالي وعملية التصريف اللغطي ينبغي حفظه حتى يستقر في الأذهان أنه إذا طرأ تغير على أحد الطرفين حدث مثله في الطرف الموازي.

1.4.3. اشتقاق المعاني وتصريف المجازي

تلقين القاعدة يعني تمرين الطالب على الإجراء المطرد لعملية وفق نهج واحد مهما تكرر إجراؤها على عدد متناه أو غير متناه من الموضوعات المتغيرة نسبياً، ولكل إجراء مطرد مفسّرٌ علىٌ؛ وهذا المفسّر إما دلالي إذا كانت القاعدة اشتيفية وإما صوتني إذا كانت القاعدة صرفية.

(96) أول ما يظهر الخلط بين الاشتقاق والتصريف في تعريفهما إذ قيل: «التصريف لغة: التقليب من حالة إلى حالة... أما في اصطلاح النحو فقال في التسهيل: هو علم يتعلق ببنية الكلمة، وما يخروفها من أصلية وزيادة، وصحة وإعلال، وشبه ذلك... والاشتقاق أصغر؛ وهو رد لفظ إلى آخر لمناسبة في المعنى والحروف الأصلية». السيوطي، مع المقامع، ج ٦، ص 228-230. وتكرر هذا الخلط في قول المفرد في مبحث «الاشتقاق من الجامد اشتقاق فاعل من الفاظ العدد»، انظر من 181 في الجزء الثاني من المقتضب.

ويتبين تربوياً أن يتهمي تلقين قواعد الفص التحويلي بتكونه القدرة على إنجاز الإجراءات التالية: أولاً التبُّؤ بالمعانِي اللحِيقَة التي يسمح المعنِي الأصيل باستقاقها وما لا يسمح به. ثانياً التحقق من الصيغة الصرفية الموسوعة للعبارة عن المعانِي اللحِيقَة. ثالثاً التمكُّن من بناء الصيغة الصرفية البناء السليم بعد هُلُم مصائرها. ولتحرير العبارة بأمثلة توضيحية نسوق النماذج التالية:

- [الطلب]: وهو محاولة أحد موضوعي الفعل وجدان المحدث من الموضوع الآخر قادر عليه⁽⁹⁷⁾، ويُستعمل لهذا المعنِي الصيغة التحويلية (استفْعَل) المركبة من الزوائد: (الهمزة والسين والتاء) والأصول: (الفاء والعين واللام). سواء كانت هذه الأصول الثلاثة من صنف السليم، كما في (48 أ) أو من صنف الناقص (48 ب)، أو الأحواف (48 ج)، أو المثال (48 ج)، أو المضعف (48 ه).

(أ) استئصرَّها فما نصَرَّه.

استعْطَتَه فما أَعْطَاه.

استقدَّمه على عَجَلٍ وَقَدَّمَ بَعْدَ أَجَلٍ.

(ب) استدْعَيْتَه فَدَعَا خَصِّيَ.

استسْقَيْتَه فَسَقَى غَيْرِي.

استرْضَيْتَه بِالكَثِيرِ وَرَضَيَ بِالقلِيلِ.

(ج) استَعْانَهَا فَأَعْانَهُ.

استَرَادَهَا فَرَادَهُ.

استَمَالَهَا فَمَالَتْ.

(97) كل فعل تام فهو حدث يتطلع إلى موضوعين، أحدهما يكون سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود، وتحمّله به علاقة السبيبة التي تعمل فيه وظيفة الفاعيل، ويكون الموضوع الآخر شاهداً على تحقق الحدث، وتحمّله بالفعل علاقة العلبة التي تعمل فيه وظيفة المفعول.

استفالته فاقالها.

(د) استوْقَهَا فَمَا وَقَتْ.

استوْرَثَهُ مَالًا فَأَوْرَثَهَا عِلْمًا.

استوْرَهَا فَمَا وَرَرَتْ لَهُ.

(هـ) استرَكَهَا بُضَلْلٌ فَمَا رَكَتْ.

استرَدَهَا الْمَهْرَ فَمَا رَدَكَهُ.

استطَبَ مَرِيضٌ طَبِيْسًا فَمَا طَبَهُ⁽⁹⁸⁾.

لللاحظ أن كل فعل على وزن (استفعَل) في مجموعات الجمل (48) فقد استجتمع خصائص ثلاثة؛ الأولى اشتراقيّة: كونه محولًا عن أصله المتعدّي (نصر) أو المتخطي (أعطي) أو اللازم (فديم). الثانية مقولية: كونه فعلاً متعلّياً يتطلّع إلى موضوعين وقد متّلاً معه. والثالثة دلالية: كونه فعلاً افتراضياً، إذ كلا موضوعيه قابلٌ لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، كما يظهر من جديده في مثل (استغاثَ بَكْرٌ عَالَدًا، واستغاثَ عَالَدٌ بَكْرًا). وبانتفاء إحدى الخصائص الثلاثة؛ كأن لا يكون الفعل محولاً أصلاً أو كان محولاً عن فعل قاصر أو ليس متعدّياً ولا افتراضياً⁽⁹⁹⁾، تخرّدت صيغة (استفعَل) من معنى الطلب وأفادت غيره مما يلي:

(98) من نماذج الأفعال أعلاه نذكر: استوْهَبَهُ، واستعْطَاهُ، واستفْهَمَهُ واستخْبَرَهُ، واستفسَرَهُ، واسترَشَدَهُ، واستعْلَمَهُ، واستغْهَلَهُ، واستعْمَلَهُ، واستنتَرَهُ، واستطَقَهُ، واسترَجَعَهُ، واستلَهَمَهُ، واستوْظَفَهُ، واسترَزَقَهُ، واستغَرَهُ، واستفتحَهُ الباب، واستعادَ به،

(99) الفعل المتعدّي إذا كان كلاً موضوعيه قابلاً لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، بحيث يتبادلان الموقعين في الجملة من غير أن يترتب عليه قول مقلوب، كما في نحو (نصر عالد بكر) و(نصر بكر عالد). وبينما افترضنا إذا احتجار الفعل بدلالته المعجمية أحدَ موضوعيه فاعلاً واحتاج الموضع الآخر مفعولاً حتى إذا تبادلا الموقعين في الجملة كان القول مقلوباً، كما في نحو (خرق للسمار الشوب، وخرق التوب للسمار)، (تهبَتْ الليل ونهيَتِ الليل).

- [الستئني]: وهو أن يتوخى الفاعل إحداث الفعل بالمفعول، ويُستعمل له الصيغة الصرفية (استفعل) بشرطين: الأول أن يكون فعلها متعدياً بالتحويل عن فعل لازم، والثاني أن يكون الفعل اقتراانياً، أي يُوقّعه أحد موضوعي الفعل بالأخر ولا يصح تبادل الموقع، كما في مثل العبارات (49) المواردة.

(49) استخرج الطيب الرصاصة فخر جت.

استسأل الصانع الغاز فسال.

استبال الطيب محتفناً بما بال.

استتبّط المغار النفط وبعد حين بسط.

استدخل الأعمى الخيط في سُم الإبرة فما دخل⁽¹⁰⁰⁾.

وبيفسي التبيه هنا أن اللازم إذا كان جواباً لـ (استفعل) المتعدد، كما في مثل (49) أعلاه، دلّ بصيغته (فعل) على معنى المطاوعة.

- [الحسبان]: وهو ما يعتقد الفاعل في الموضوع للمفعول، ويتوارد معنى الحسبان باستعمال الصيغة الصرفية (استفعل) بشرط أن يكون فعلها متعدياً بالتحويل عن فعل قاصر⁽¹⁰¹⁾. كما في العبارات التالية:

(50) استعظم الآب ابنه قبل أن يعظم.

استصعبت ما سهل واستسهلت ما صعب⁽¹⁰²⁾.

(100) من غاذجه: استصدر قراراً، استبنت خلة، استضجع فاكهة، استصلاح أرضاً، استطر سحاباً، استدمع عيناً.

(101) الفعل القاصر حدث يتطلّع إلى موضوعين، ويمثل معه في الجملة الموضوع الشاهد الذي تجمعه به علاقة العلبة التي تعمل فيه وظيفة المفعول. وأكثر ما يُعنِي صرفاً بالصيغة البالية (فعل)، مثل حَسْنٌ، حَسْلٌ، ظُرْفٌ، طَرْفٌ، فَيْحَةٌ، كَبَرٌ، صَغَرٌ، عَظَمٌ، شَرْفٌ، حَمْضٌ، سَهْلٌ، صَعْبٌ، جَيْشٌ ...

(102) من غاذحسه: استخفه، واستقلله، واستسمته، واستخدمه، واستبخله، واستقبحه، واستحسنه، واستصرفة، واستحمله، واستشرفه، واستتلله، واستهانه/يه، استهجنه، استقرمه، استكثره، واستسلمه.

- [الستحول]: وهو أن يصر الفاعل إلى مثل الاسم الذي أخذ منه فعله باستعمال الصيغة التحويلية (استفعل). من أمثلة ذلك:

(51) استرجلت المرأة وما هي برجل.
استخرج التراب وما هو بحجر.
استكتب القط وما هو بكلب.

- [الانخذا] وهو معنٍ لحق يُستفاد من (استفعل) في مثل العبارة التالية:

(52) استوطن المستعمر أرض الغير، فاستعبد بعض أهلها، واستأثر البعض الآخر، واستعمل خوتهم، واستعدى الوطنيين منهم. ومن استعمالات الصيغة التحويلية (استفعل) أن تؤكّد معنٍ أصلاً من مثله المبني أصلاً على وزن (فعل)، بشرط تقارهما الدلالي واتفاقهما المقولي فضلاً عن الاشتراك في المروف الأصول، كما تكشف المقارنة بين الفعلين في كل عبارة مما يلي:

(أ) ترَّ الموكب واستمرَّ مروّرُها يوماً كاملاً.

(ب) قبلتُ الهدية واستقبلتُ صاحبها.

(ج) أطاعَ الآباءِ الآباءِ فاستطاعَ الكبار.

(د) ما فرَّتْ عينه بولدٍ ولا استقرَّتْ له الأوضاع.

(هـ) قام الناسُ للصلةِ فما استقامتْ صفوهم.

كما تُستعمل (استفعل) صيغة بناء، أي فعلها غير محول عن أصل سابق، كما في مثل (ما استقلَّت دولة ضعيفة استقلالاً تاماً)، وستعمل بدليلاً من (فعل)، بحيث يتبادل الفعلان الموضع من غير أن يحدث تغيير في دلالة الجملة. كما يتبيّن من العبارات (53) التالية:

(أ) حين أفاق الطيبُ من النوم استفاقَ المريضُ من النّجع.

(ب) يقطُّن الكبارُ فعراً، ثم استيقظَ الصغارُ صباحاً.

(ج) لا يَرَاهُ كَهِبٌ إِلَى شَيْءٍ وَلَا يَسْتَرِيحُ إِلَى إِنْسَانٍ.

(د) مَنْ غَنِيَّ عَنْ إِنْسَانٍ اسْتَغْنَى عَنْ مَالِهِ.

يُستخلص من كثرة المعانٍ اللّحقيّة التي تقترب بمثال (است فعل) أن بعضها ينضبط بمحض رفع على إذ يتناول باطراد عدداً كبيراً من المداخل المعجمية؛ كمعانٍ [الطلب]، و[السعى]، و[الحسنان]، و[التحول]. وهذا الصنف ينبغي تدريسه ضمن قواعد الفصّ التحويلي. أما سواها مما يتقدّم بضوابط عينية تخصّ مفردة أو بضمّ مفردات فينبغي تلقينه ضمن الفصّ المعجمي.

وتسرى خلاصة (است فعل) على باقي الصيغ التحويلية التي تُستعمل في اللغة العربية لاشتقاق بعض الأفعال من بعض؛ وهي (فعل، وفاعل، ونفاعل، وائفعل، وافت فعل، وفعلن، وتفعل، وفعلن الحولة عن فاعل). وسوف نعود بحول الله وقوته إلى معالجة كلّ الصيغ التحويلية المسرودة أعلاه متبعين نفس الطريقة في تحديد المعانٍ الاشتتاقة وضبط المباني الصرفية، حتى إذا أتيانا عليها جميعاً انتقلنا إلى كيفية تدريسيها بغير توسيط اللغة الواصفة، بل يكون بحمل الطالب على أن يجرّد بنفسه القواعد المستخدمة في بناء نص الدرس والمستهدفة بالتلقيين.

خلاصة

لا شك في إنّ تعليم اللغات لغير أصحاحها، كالعربية للنااطقين بغيرها، ليطرح العديد من المشاكل المعاكسة، بحيث لا ينجلي بعضها ويتحلل في استقلال عن البافي. وفي مركزها يقع المنهاج اللغوي بوصفه نسقاً تربوياً يتشكّل من مادة تعليمية لغوية وثقافية مترجمة في صورة متواالية حسائية من أجل تدريسيها وفق منهجية مضبوطة وبوسائل تقنية

مساعدة في ظرف زماني محدّد ينقضى باكتساب الطالب المستهدفين
للقدرة على التواصل باللغة العربية في ثقافتها.

وإن التفاوت في إحكام بنية المنهاج اللغوي ليرتبط من جهة أولى
بتفاوت في مستويات العدة المعرفية والمهنية للمربجين صناع المنهاج
التربوية، وعليه لا منلوحة من تناول عدّة هؤلاء بالتحليل. كما يؤثر
من جهة ثانية على درجة تفاعل المدرس مُطبق المنهاج ودرجة تقبّل
الطالب لمحظى المنهاج وعمل المدرس معًا.

عدّة المبرمج تحصل إجمالاً إلى كفاءات معرفية تضم مادة لغوية
وديواناً ثقافياً، وإلى خبرة مهنية ترتكب من طرائق التدريس والوسائل
الثقافية المساعدة. ففي المادة اللغوي يتمتعن على المبرمج إتقان العربية
استعمالاً ووصفاً فضلاً عن الإللام بأوليات اللسانيات. أما الديوان
الثقافي للغة فمحمول في معجمها المنقسم في العربية إلى معجم حامل
لحضارة القرآن، ومعجم حامل هوية وطنية أو إقليمية، ومعجم أساس
التواصل اليومي في مختلف القطاعات. وبحتاج المبرمج إلى خبرة مهنية
عالية فيتأتى له أن يصوغ المحتوى المعرفي المستهدف في قالب تربوي
فعّال، يتألف من طريقة التدريس والتقييمات التربوية المساعدة على
تفهيم التصورات وتنبيت المكتسبات والتمرُّن على استعمالها.

يكون للمنهج اللغوي المردود الجيد بمدرسي مهياً للمهنة فطرة،
مستخلق بقيم الثقافة التي يُلقنها، متزود بما يلزم من الكفاءات المعرفية
بفسيها اللغوي والثقافي فضلاً عن الخبرة المهنية، ومنها التمرُّن على
تطبيق المنهاج المسند إليه. وبتضارف الصفات الأربع؛ الفطرية والخلقية
والمعرفية والمهنية تزداد درجة التفاعل مع المنهاج ويرتفع مردوده. وفي
الخبرة المهنية لا بد من كفاءة إضافية تُمكن المدرس، وهو يعلم العربية
للناطقين بغيرها، من أن يفهم بغير اللغة ما يفهمه غيره باللغة.

ويفترض في المنهج المحكم والمدرس الماهر أن يلقى لدى الطالب المستهدف القبول الحسن. ومن أهم ما يرفع قابلية الطالب عوامل ثلاثة: أولاً استجابة مضمون المنهاج لحاجات الطلاب وأغراضهم الخاصة. ثانياً مواءمة مستوى المنهاج اللغوي لمستوى النضج الذهني لدى الطالب وللدرجة وعده الثقافي. ثالثاً استغلال عنصر التشويق للتحفيظ مما في عملية التعليم من التكليف، وللحبيب في مواصلة التثقيف الذاتي. وبتضارف العوامل الثلاثة يُتَفادى الاسترخاء الذهني الذي يؤثر سلباً على التعليم عموماً.

ومع هذه اللُّمِع عن عدَّة المبرمج، ومؤهل المدرس، وقابلية الطالب المفضّلات في العرض نقتضي الآن قوله في بنية المنهاج اللغوي، علماً أن لكلّ منهاج تربوي بنية ووظيفة. أما وظيفة المنهاج الذي تعيناً بناته الآن فتحصُّر في إِكْسَابِ الناطق بغير العربية القدرة على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند تقاد المنهاج من أهل لسان حضارة القرآن بعضُ النظر عن وطن الإقامة.

وما له تلك الوظيفة متقوّم البنية من مكونين اثنين: أو هما تلقين يُفيد في تحصيل شيءٍ كان مفقوداً، ويترسّع إلى تعليم من المدرس للطالب وتعلم بين الطالب ونفسه. وثانيهما تدريب ينفع في تكوين العادة على إِجادَة استعمال المستحصل، ويشعب بدوره إلى التمرّن على التوظيف المباشر للمختصين وإلى التَّمَرُّن على التصرف الشخصي في المكتسب.

ولا يُهمَل شيءٌ من المكونين في كل درس غايته إنشاء القدرة التواصلية التي تحصل لصاحبها بامتلاك رُكْنَيْها: أ) نسقٌ من القواعد المخصوصة العدد والموزعة على الفصوص اللغوية الأربع. ب) رصيدٌ من المفردات المعجمية المتفرّعة إلى معجم أساس ومعاجم قطاعية خاصة

ومن حضاري، وجَنِّي كُلُّ درسٍ قاعدةً فَصْيَةً أو أكثر، ومن من المفردات المتداولة وفق أغراضٍ خاصة.

فتعويذ حاسة السمع وترويض جهاز النطق يتولاهما الفصُّ التصغي، وبه ي Finch قولُ الناطق بغير العربية. وبالخصوص اللغوية الباقي؛ المعجمي والتحويلي والتركيبي، يَمْهُرُ الطالبُ في المحادثة والتعبير الكتابي فيبلغُ كلامَه حالياً من الآفاتِ التي تعرض له.

ولا بأس من الإشارة إلى أن تدريس القواعد اللغوية صار بفضل اللسانيات العربية الحديثة قابلاً لبراعة تربية اقتصادية؛ إذ أصبح بالإمكان أن يُدرِّسَ في بضع ساعات ما كان يُعلَّمُ في عدَّة شهور. كما تبيَّنَ كيف يكون التلقين باشرأً لمعجم اللغة ومختلف قواعدها، فلا يُتوسلُ بلغةٍ إلى اكتساب لغةٍ أخرى؛ سواءً كانت لغةً نحويةً واصفةً كاللغة الأصطلاحية التي يستعملها اللغويون المتقدمون أو المعاصرُون، أو كانت لغةً عمليةً يتواصل بها الطلابُ المستهدفوون.

القسم الثاني

من قضايا النسانيات التربوية



مقدمة

تونجي الصواب في القرار التربوي المتعلق بتعليم اللغة العربية أهم إشكالات المدخل المعرفي المركب من اللسانيات والتربويات. فماهتمة المتخصص في العلوم التربوية إلى كيف يكون بناء درس في العربية، وكيف يكون إنجازه في الفصل يهدف تكوين الملكة اللغوية في أذهان الطلاب بأقل جهد وفي أقصر وقت، متعلقاً أولاً بمحابي اللسانيات النفسية عن كيف يشتغل الدماغ البشري وهو يكتب اللغة ونحوها من الملوك الاصطناعية الموضوعة بالاختبار، وثانياً بنتائج اللسانيات الوصفية وهي تبني نموذجاً نحوياً يطابق نمط العربية ببنية ووظيفة، وثالثاً بخلاصات اللسانيات الاجتماعية التي تحصل من ثقافة المجتمع للدورة في لغته موضوعاً للدراسة.

وبعد الجسر بين علوم اللسان وعلوم التربية ينشأ حقلُ اللسانيات التربوية المتعلّذة التخصصات، ويتاتي، فضلاً عن تجاوز التقليد المترسخ في تأليف البرامج اللغوية منذ قرون، إمكان البرهنة على صواب الاختبارات التربوية^(١). منها المفاضلة بين الطريقتين التعليمتين الآتتين، ثم اختيار الأورد منها بمعايير الانسجام الداخلي مع سائر المقول المعرفية الأخرى.

إما الطريقة التشبيطية؛ وهذه متداها الفرضية الطبيعية المؤسسة لنظرية اللسانيات الكلية، وقوامها الحوار؛ إذ تشحذ منه أسلوباً لتحرير معارف الطبيعة المنسوجة خلقة في خلايا العضو الذهني في دماغ كل

(١) للترسخ في موضوع الاسترشاد التربوي بنتائج البحث اللساني انظر كتاب: Moshé Sharef (2008), *Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée*, les Presses De L'université Laval, Canada.

تلميذ، ووسيلة لتركيب هذه المعرف الوراثية في طريقة استدلالية لاستباط معارف ضمئية.

وإما الطريقة التلقينية، وهي تستند إلى الفرضية الكسبية التي تؤسس نظرية اللسانيات النسبية، وتقوم من اللقائد، إذ تجعل من التعليم وسيلة لتمكين حلايا العضو الذهني المهيأ بحلقة للتشكل ببنية ما يخل فيه من إحراز المعرف الجزرية والعلوم الضرورية، كما تتحدد من التعلم أسلوباً لحمل التلاميذ عن طريق الحوار الموجه على تركيب الحرير في طريقة استدلالية من أجل استباط معارف كسبية.

ومع اتلاف الطرفيتين التشيعية والتلقينية في عنصر الاكتشاف وتنمية القدرة على الاستباط إلا أنه في الأولى عام يتناول المعرف الطبيعية والضمئية معاً، وفي الثانية عاكس بالمعارف الكسبية.

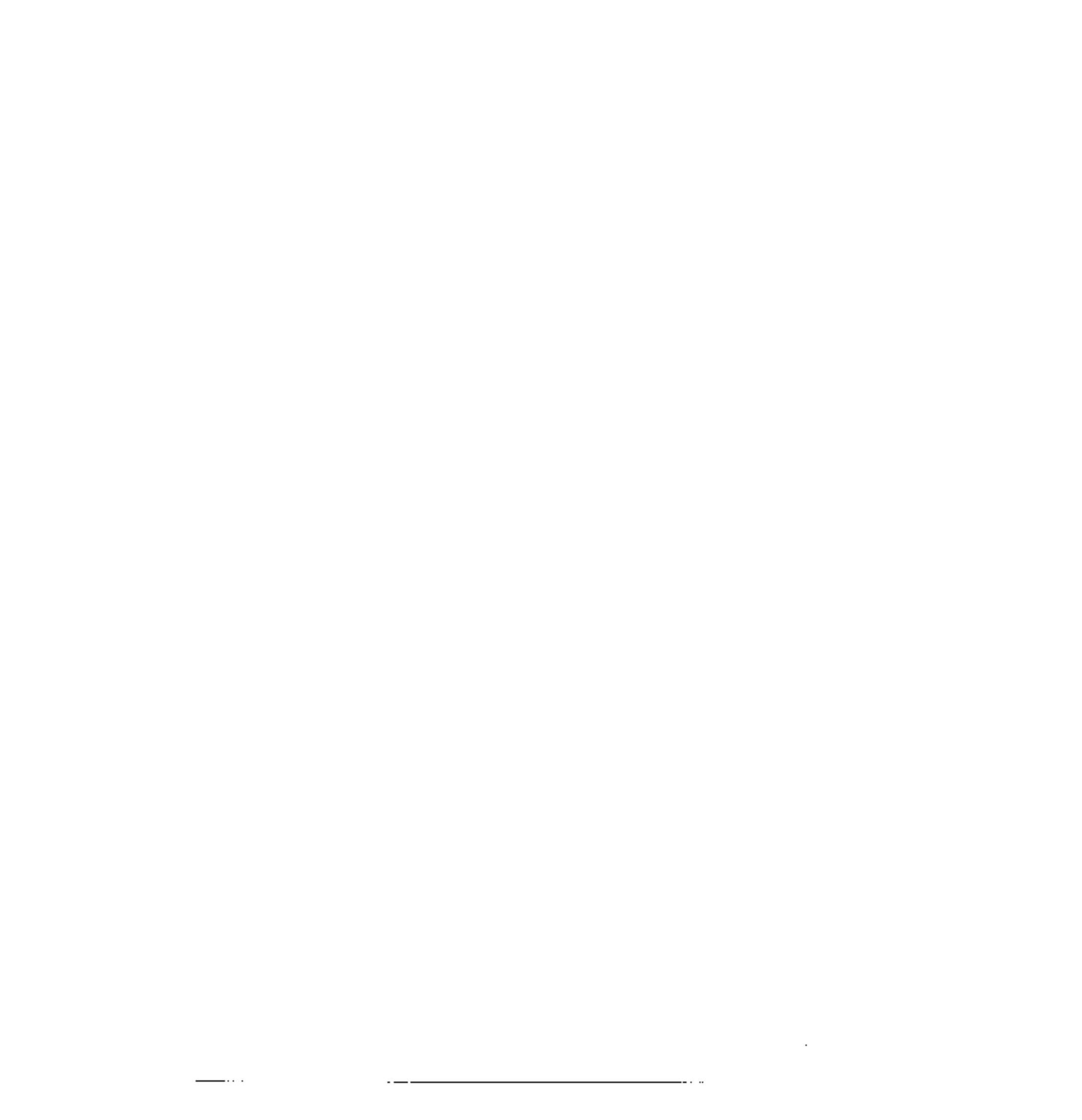
وبفضل اللسانيات التربوية يمكن المماضلة أيضاً، بين طرفيتين لتكوين مهارة الكتابة؛ الطريقة التحليلية التي تتحدد من العبارة موضوعاً للتحليل إلى أن تنتهي إلى الحرف، وهي المعتمدة في المنهاج السمعي البصري «من الخليج إلى المحيط». والطريقة التركيبية التي تبتدئ بتلقين الحرف الواحد في مختلف أوضاعه، لتشتّت تركيبه في مفردات، وتركيب المفردات في العبارة، وقد سار عليها أكثر من كتاب⁽²⁾.

وداخل هذا المقل اللساني التربوي يستطيع البيداغوجي أن يهتدى إلى القرار الصواب إذا استشكل ذريعة المدرس، فتردد بين الترسُل باللغة إليها، وبين التقرب إليها بوصف النهاة لها. ففي الأول يكون أكساب اللغة بذاتها ومن خلال استعمالها، كما هو الحال في المجتمع، وفي الثاني تكون معرفة نحو النهاة وصلة إلى اللغة، وهو واقع اصطناعي.

(2) انظر مثلاً كتاب «الميسر في تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية الإسلامية في المهرجان»، للدكتور عزيز الحسين والأستاذ عبد الله بناني.

إن التحديد التربوي الدقيق للمفهوم من المهارة اللغوية مرهون بالخصوصيّ اللساني للفصّل اللغوي الذي ينتهي تدريسيّ محتواه بتكوين المهارة المستهدفة. بل قد لا يسلم في هذا الباب قرار البيداغوجي إذا لم ينكشف له بأيّ الفصوص يتأتى تكوين أيّ المهارات. لكن استرداد العون من نظرية اللسانيات النسية مثلاً يُفيد في أن تكوين مهارة السمع والنطق متعلق بتلقين محتوى الفصّ النصفي كما يصفه القالب اللساني المختصُ في دراسته، وأن تدريس قواعد الفصّ التحويلي يُعجلُ بتكوين المحصلة اللغوية الضرورية لتكوين مهارة المتابقة والمحاكاة، وأن هذه المهارة يمكن حصرُها في أحد الأغراض الخاصة، ويتحقق ذلك بتلقين أحد الأصناف التي يتفرّغ إليها الفصّ المعجمي. وكذلك يستمرُّ الربط في الباقي، ويتَّسَّدُ في كلّ مرّةٍ تعلقُ التربويات باللسانيات ليُرسِّكَا معاً حَقْلًا معرفيًا متعددَ التخصصات.

ويتحقق هذا الربطُ مجدداً فيما يشترطُه البيداغوجي من صفاتٍ تربوية في شخصية المدرس، إذ يلحّا حينئذٍ إلى الديوان الثقافي للغة، كما تصفه اللسانيات الاجتماعية، فيستقى منه بمجموع الحال الواجب توافرُها في المدرس الذي يُعلّم نسق العربية ويرتّبُ التشّاء بالقيم الحضارية المدوّنة في ممحّم هذه اللغة. وعندئذٍ يتحقق الانسجام المطلوب بين شخصية المربّي القدوة وبين الديوان الثقافي للغة.



الفصل الأول

نظريات الاكتساب وطرائق تعليم اللغات

مقدمة

كلما طرح اكتساب اللغة للبحث انفتح عدّة من الإشكالات المرابطة بصورة لا تقبل الفصل. في المقدمة يتadar إلى الذهن سؤال حول العدّة المعرفية التي تزود بها الإنسان فاستطاع أن يُنشئ اللغة وأن يكتسبها حلفه. وإذا انكشفت تلك العدّة المعرفية فما الطريقة أو الطرائق التي تنهجها إبان الاكتساب؟ وهذا التساؤل يصح إذا كان سلوك هذه العدّة منتظماً، ويأتي في كل مرة على فبيحة واحدة، ولا يختلف أبداً حتى زالت عنه كل مظاهر العشوائية أو الاعتباطية. أما الإشكال الثالث فيهم طبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً مستقلاً يتميز بخاصّص لغيرها من الموضوعات الوجودية. وكأننا في المسألة الأخيرة يعنيـنا أن تصور مسـى اللغة تصـوراً واضحاً، كما هنا في الأولى أن تتمثل بوضوح ماهية العدّة المعرفية، وعندـه يمكن أن نتلمـس على أي وجه يكون عملـها وهي تكتـسب.

أما ترابط الإشكالات الثلاث فعن طريق التلازم؛ يعني أن النتائج المستخلصة من تناول ماهية العدّة المعرفية بالدراسة والتحليل يلزم بالضرورة المطافية أن تكون موافقة، من جهة أولى، للوصف المقدم

لسلوكها المنظم بيان الاكتساب، ومن جهة ثانية لطبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً للاكتساب. وبعبارة موجزة إن ما يشت في أحد الإشكالات الثلاث يسري بالضرورة فيباقي.

فإذا صحت أنقسام العدة المعرفية إلى: 1) ملكات ذهنية لاقتناص خصائص الموضوعات الجزرية و2) ملكات عقلية لتجريد الكلمات واستنباط العلم بالتجهولات يلزم أن تفرع طريقة الاكتساب الموصوفة من لدن المهيمن إلى 1) فرع مراسي أو تجريسي ينشط فيه قسم الملكات الذهنية من العدة المعرفية، وإلى 2) فرع استباطي ينشط فيه قسم الملكات العقلية وهي تجريد الكلمات؛ أي الخصائص المشتركة بين عدد غير متنه من الموضوعات الجزرية، أو تستبط العلم بالتجهولات التي لم تقتضها مراسي الملكات. وهذا التقسيم يجب أن يتكرر في اللغة، كأن يوجد فيها: 1) قسم أول يقتضي مراسياً لا غيره؛ وبالقوى الحسية ليس إلا. و2) قسم ثان يكتسبُ استباطاً بتشغيل القوى العقلية. وبعد أن طرحتنا الإشكالات الثلاث وبينما ترابطها يتعين المرور إلى التناول الموجز لكل واحد منها.

1. العدة المعرفية بين الطبيعين والكمبيوتر

نستعمل العدة المعرفية للدلالة على ما في الدماغ البشري من أجهزة عصبية مهيأة حلقةً لتحصيل المعرف و استنباط العلوم. وهذه العدة كانت محظوظة اهتمام من لدن النظار منذ القدم، وما زالت موضوع بحث إلى وقتنا الراهن؛ فقد تناولها الفلاسفة قديماً ضمن علم النفس الطبيعي، ومن هؤلاء ابن سينا في كتاب النفس وفي الكثير من أعماله المنطقية. وهي الآن موضوع اهتمام اللسانيات النفسية وفلسفة اللغة وخاصة في النظرية اللسانيات التي أسسها اللغوي الأميركي نعام شومسكي في منتصف القرن الماضي.

بل إن صاحب هذه النظرية اللسانية سعى إلى بناء نموذج لغوي هدفه المباشر الكشف عن التركيب البنوي للعقل البشري، وقد برأ هذا المسعى الخارج عن نطاق تخصصه بعجز البيولوجيا العصبية عن الكشف عن بنية الدماغ. وقصور هذه الحقول في الوصول إلى معرفة الدماغ والتحقق من مكوناته سمح بإنشاء علم النفس المعرفي الذي يجمع بين المقاربة البيولوجيا والتأملات الفلسفية وتوصيل النماذج الصورية من أجل الوصول إلى تحديد ماهية العدة المعرفية.

ويجمع كل من تناول العدة المعرفية بأي منهج من الدراسة والتحليل على أن سبب فشل كل المحاولات الرامية إلى تحديد ماهيتها ووصف تركيبها البنوي يعود إلى انفلات بنية ووظيفة العضو الدماغي للملاحظة المباشرة أو الانعكاسية بواسطة الأجهزة الآلية المتخصصة. ولما أن هذه العدة غير خاضعة للملاحظة المضبوطة بالمنهج التجريبي المفضي إلى وصف مطابق لحقيقة لها لم يبق أمام الباحثين على احتمال حقوقهم المعرفية وتحصصاتهم الدقيقة سوى طريق التأمل والنهاج الافتراض المفضي إلى تصورات نظرية متغيرة.

1.1. الفرضية الطبيعية وطريقة التشريح للتربية

يتبنّى من عنوان هذا البحث أن هناك تلازمًا بين الفرضية الطبيعية المؤسسة للعديد من النظريات المعرفية وبين طريقة التشريح المستخدمة إلى عهد قريب في الكثير من المؤسسات التربوية في معظم بلدان العالم. وينطلق الطبعيون على احتمال حقوقهم المعرفية من فرضية عمل تفيد أن الخلايا العصبية للأعضاء النهنية عبارة عن علوم أولية مُرْمَحة في بيئتها، وأن العضو النهي مزود بهذه العلوم الغيرية المطبوعة في خلاياه حلقة؛ ومن ثمّ فهي لا تُلْقِنْ، ولا تُتَكَبَّسْ، وإنما تنتقل من

الخلف إلى السلف. مورثات ببولوجية انتقالَ صادرَ السحابيا الوراثية؛
كلون البشرة والعينين ونعومة الشعر وجعادته وهلم جرا.

يظن الطبيعيون أن الخلية العصبية المكونة لأعضاء الدماغ البشري
جزءٌ من الأوليات المعرفية؛ من قبيل «الأشياء المساوية لشيء واحد
مساوية»، و«الجزء أقل من الكل»، و«الشيء الواحد لا يكون في
مكانتين في آن واحد»، ونحو هنا مما يقل أو يكثر⁽³⁾. وهذه الأوليات
يعتبرها الطبيعي الباحث في الأساق المعرفية الصورية كالرياضيات ذات
طبيعة منطقية، وبعثها نظيره المهتم بالأساق الرمزية كاللغة ذات طبيعة
لسانية⁽⁴⁾.

وكلاهما يعتقد أن تلك المعارف الأولية تكون علال الشهور الأولى
من ولادة الطفل في حالة كمون، وأن ابعائهما في ذات الخلية العصبية
التي تحملها فيحصل الشعور بها أو إدراكها يتعلق باجتماع شرطين:
أو هما: يخصُّ نمو العضو الذهني ونضجه الفزيولوجي؛ يظهر ذلك
في أن الوليد لا يشرع في المشي إلا بعد اشتداد الأعضاء العضلية المكلفة
بالتحاير هذه الحركة، كما أنه لا يأخذ في إدراك ما في ذهنه من علوم
أولية إذا لم تضجِّ الأعضاء العصبية التي تحمل في خلاياها تلك العلوم.
ثانيهما: يتمثل في انتظام النعن البشري والعالم الخارجي بواسطة
علاقة المصاحبة الضرورية لأن تحرّض موضوعات العالم الخارجي
جزءَ المعرف، وتقدّح ما فيه من العلوم الطبيعية فيحصل الفرد شاعراً
بوجودها في دماغه ومدركاً للقدرة المعرفية التي تكونت لديه بابعاث
تلك المعلومة في ذهنه منه.

(3) لل توسع في الموضوع انظر القسم الأول من كتاب محمد الوراقي، اكتساب
اللغة في الفكر العربي القديم.

(4) انظر حوار بياجي وشومسكي وأتباعهما الذي جمعه بياتيلي ونشره في كتاب
نظريات اللغة ونظريات الاكتساب.

ويحسن التبيه هنا أن علاقة المصالحة بين الكونين الخارجي والذهن ينحصر مفعولها في تحرير موضوعات الكون الأول للمعارف الكامنة في الكون الثاني، وليس كعلاقة التعديل لدى الكسرين الضرورية لانتقال نظام الكون الخارجي وحلول نسخة منه في ذهن الفرد⁽⁵⁾، فهو صاحب بكونه عارفاً وعالماً.

وعندما يتسلل الطبيعيون عن أصل تلك المعرف المنسوجة حلقة في الخلايا العصبية للأعضاء الدماغية فلهم يتبنون جميعاً على اختلاف توجهاتهم ومشاريعهم الفكرية، النظرية الدارووية إطاراً، ويتخلون من قوفهم «من الأميَا إلى أينشتاين» مبدأ، ويفيد هذا المبدأ أنَّ الأنساق المعرفية (كالرياضيات في أقصى صورها المتضورة كما وظفها أينشتاين عند ابتكر نظريته النسبية)، تعود في صورتها الأولية إلى الأميَا أصل الإنسان حسب زعمهم. والغرض من تبني هذا المبدأ هو إقصاء الألوهية من تفسير ما يجري في الكون، والتركيز على الناسوتية؛ لاعتقادهم الجديد أن لا كائن بعد الإنسان المتحضر يستحق شيئاً من صفات الألوهية⁽⁶⁾.

أما عن وظيفة هذه المعرف المنسوجة الأولية فيحجب الطبيعيون بأن لها دوراً حاسماً أولاً في تنظيم العالم الخارجي أو الكون الوجودي

(5) عن علاقة التعديل القائمة بين العالم الخارجي والذهن البشري يتحدث الغزالى في موضوع رتبة الألفاظ من مراتب الوجود بقوله: «اعلم أن المراتب فيما نقصده أربعة، وللنقط في الرتبة الثالثة: فإن للشيء وجوداً في الأعيان، ثم في الأذهان، ثم في الألفاظ، ثم في الكتابة. فالكتابية دالة على المفهوم، والنقطة دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان»، معيار العلم، 75. والراتب الأربعى الذى تكون للشيء الواحد سبق أن بينها ابن سينا في الكبير من كتبه المنطقية والنفسية، كما وردتها أغلب المفكرين العرب في أعمالهم على اختلاف حقولها المعرفية.

(6) في الموضوع راجع جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، الترجمة الفرنسية، عبد المنعم الحفيظى، الطبعة الأولى 1964.

العاكس لانظام عقل الإنسان المسلط عليه، وثانياً تنظم المعرفة التحريرية المتعلقة بمواضيعات الكون الوجودي، إذ هي؛ كما في مثل أفلاطون، بثابة الصورة المتكونة عن العبد الآبق في ذهن مولاه، لأنه بذوهما لا يستطيع أن يهتدى إليه إذا خرج يبحث عنه. وثالثاً بواسطة تلك الأوليات يقوى الإنسان على تكوين مختلف الأساق التي تميزه عن سائر الكائنات الحيوانية؛ ففضل المعرف الطبيعية؛ كما تمثل في «مبادئ النحو الكلية» يستطيع الفرد، عند اتصاله بمحيطه اللغوي، من تكوين نسق من القواعد المستعملة لتركيب العبارة اللغوية وفهم دلالتها⁽⁷⁾. وبتلك المعرف؛ كما تمثل في «المعقولات الأولي» أو في «البيهارات المنطقية»، يمكن الفرد من بناء نسق من القواعد البرهانية المستعملة لاقتراض المعرفة، واستحصال العلم بمحظيات مطلوبة.

من جملة ما يلزم عن نظرية الطبيعين في الميدان التربوي خاصة أن هؤلاء لم يستطيعوا أن يصنعوا عملية التعليم والتعلم طريقة مضبوطة⁽⁸⁾. فانتقال الطفل من طور العجز عن استعمال اللغة إلى طور القدرة على التواصل بما لا يحتاج إلى أكثر من أمرتين: أولاً: نحو العضو الذهني الحامل في تسييج خلاياه لمبادئ النحو الكلية؛ وهو العضو المعروف عندهم بالملائكة اللغوية. وثانياً اتصال الطفل بالمحيط اللغوي من أجل تشبيط تلك المبادئ وتشغيلها فيبني الفرد في نفسه نسقاً من القواعد النحوية المستعملة في وسطه اللغوي.

وبناء على التصور الطبيعي المذكور فإن دور المدرس يجب تربوياً أن يقتصر في الفصل على دفع التلاميذ وحثهم لإثارة ما في أذهانهم من

(7) للتوسيع في الموضوع راجع الفصل السابع *la biolinguistique et la capacité humaine à la pensée*، في ص 305 من كتاب شومسكي *le langage et la pensée*.

(8) راجع بحث المعرف الطبيعية في ص 201 من كتاب جورولد كاتس، فلسفة اللغة الذي نشره بالفرنسية بابو سنة 1966 في باريس.

المعارف الطبيعية المتقللة إليهم من السلف عبر أمشاج الأبوين، وبذلك يتأتى لهم أن يستبطوا جميع المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس. فالملموسُ إذن ليس سوى منشط لخزان العلوم المطبوعة خلقة في أذهان التلاميذ، ووجهه لهم حتى ينتهوا بأنفسهم إلى استنباط ما في الدرس من معلومات تتعلق بموضوعه.

ومن أهم خصائص هذه الطريقة التشيعية التقييد الكلي بمبدأ التعليم القاضي بأن يكون التلميذ معلم نفسه. ولارضاء هذا المبدأ لا مندوحة من اعتماد الطريقة الحوارية أسلوباً للتدريس، ولثمر الحوار التربوي ويتحقق نتائجه المرجوة بتعين على المدرس أولاً أن يمهد طرح الإشكال في الدرس ويُغتنم صياغته، وثانياً أن يحذق توظيف السؤال الدقيق الذي يوجه التلميذ الوجهة المستهدفة ويساعده على الاهتداء إلى النتيجة المنتظرة، وثالثاً أن يحرص طيلة الحصة على إشراك المتعلمين في بناء الدرس، وتحسيس كل طالب بمسؤولية الإسهام في إيجاد المعلومة الواردة.

وبتضافر ما ذكر من أصول الطريقة التشيعية يصبح التلميذ فاعلاً تربوياً، ويبتعد كلياً عن نظيره المنفعل المتقبل في درس يعتمد أسلوب المحاضرة ويرتكز على تلقين المعرفة. ففي هذا النمط الأخر يقلب المعلم إلى مصدر للمعلومات المتلاحقة، ويتحول المتعلم إلى متقبل لها بالتلوين، ويجتهد في حفظها بالذكر. وعند المقارنة بين الطريقة الإلقاءية القائمة على تلقين المعرفة وبين مقابلتها التشيعية المرتكزة على مبدأ التعلم الذاتي يبدو أن هذه الأخيرة أجمع تربوياً وأفيد في التكوين، وهي أفضل من مثلها الإلقاءية ذات الطابع التلقيني، لكنها دون الطريقة الكسية التي تجمع بين التعليم الذي يحتاج فيه الطالب إلى المدرس وبين التعلم الذاتي بحيث يقلب التلميذ إلى معلم نفسه.

خلص مما سبق إلى أن عدد الطرائق التربوية يمكن حصرها في

ثلاث:

1. **الطريقة التنشيطية** التي تستند إلى الفرضية الطبيعية، وتقوم على مبدأ التعلم الذاتي، فيكون المربى منشطاً لخزان المعرف الكامنة في ذهن المتعلم.
2. **الطريقة التقليدية** لا تستند إلى فرضية عمل مما يُؤسس نظرية كسبية، فاعدها الإلقاء بحيث يتحول المربى إلى مصدر للمعرفة والطالب إلى متقبل وحافظ لها.
3. **الطريقة التعليمية** سند لها الفرضية الكسبية، ومنهجها ذو شقين؛ أوهما عبارة عن قواعد استقرائية، وقواعد الشق الثاني استباطية، كما يتضح في البحث المولى.

2.1. الفرضية الكسبية والطريقة التعليمية

تعتبر الفرضية الكسبية قاعدة لفكرة كلّ من نظر في العدة المعرفية فانتهى به التأمل إلى تصور خلايا الجهاز العصبي في الدماغ البشري ذات تركيب بنيويٍّ، تنهيًّا به لأن تشكّل بما يحمل فيها من خصائص الموضوعات في الكون الخارجي، فتصبح عارفة بما استقرَّ في ذهنه، وقدرة على أن تستبطء منها علوماً مكتسبةً.

وقد بينا في بحوث سابقة انصواءً كل المفكرين العرب قدرياً إلى التيار الكسي وكنالك حمال المرايسين من الفلاسفة والمفكرين الغربيين حديثاً⁽⁹⁾. أما إجماع المفكرين العرب على أن العلوم الأولية حاصلة في

(9) انظر القسم الأول من كتاب محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القدم، دار الكلام، الرباط 1990. وكذلك «منهج المعرفة العلمية في النظريات اللغوية»، ضمن كتاب العلم: الخطبة والكتوبية، منشورات كلية الآداب، الرباط 2002.

الوصول من خارج ذاتها⁽¹⁰⁾، ولا تبعث فيها منها خلافاً للطبعين من الغربيين القدماء والمحدثين، فيستند إلى قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَعْرِجُكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَا إِنَّكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَهَّلْ لَكُمُ السَّمْعُ وَالْأَبْصَارُ وَالْأَفْئَةُ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾. والعدة المعرفية وفق التوجّه الكسيّ جهاز عصبي مبدئيّة الملకات النهنية المبرمجّة في الأعضاء الدماغية ومتنهاء الحول إلى المخاجيّة المهيّأة حلقةً لوظائف مضبوطة. القسم الأول يتكلّل بالإدراك وحفظ المدرّكات، والثاني مهمّته التحسّس على بنية العالم الخارجي وتاديّة ما يقع منه عليه إلى الأعضاء المركبة. وبعبارة ابن سينا «إن الإنسان قد أويَّ قوّةَ حسيّةً ترسم فيها صورُ الأمورِ الخارجيّة، وتتأديّ عنها إلى النفس فترسم فيها ارتساماً ثانياً ثابتاً، وإن غابت عن المحسّ... فلامور وجود في الأعيان وجود في النفس يكون آثاراً في النفس»⁽¹¹⁾.

وهذه الآثار النفسيّة أو الذهنيّة هي المعرفة المتكوّنة بشرط انتظام الكونين الخارجي والذهني بعلاقة التعديّة. علاقة تقضي بأن يكون لكل موضوع في مجموعة الانطلاق التي هي الكون الخارجي مثالاً في مجموعة الوصول التي هي الكون الذهني. ولما أن موضوعات الكون الخارجي متعلّقة، تبعاً للكسيّين ومنتظمة على وجهٍ كليٍّ خلافاً للطبعين، فإن

(10) يقول ابن سينا في الموضوع: «المعقولات إنما تحصل فيها من خارج لا من ذاتنا»، كتاب التعليقات، ص 102. عن نفس المعنى يعبر في موضع آخر بقوله في العدة المعرفية: «وتكون هذه القوة في بدء وجودها عارية عن صور المعقولات، وتسمى عند ذلك الاعتبار عقلاً هيلانياً، ثم تحصل فيها صور المعقولات الأولى، وهي معان متحققة من غير قياس وتعلم وأكتساب، وتسمى بدأة العقول وأراء عامية وعلوماً أولية غرائزية، وهي مثل العلم بأن الكل أعظم من الجزء، وأن الجسم الواحد لا يشغل مكانين في آن واحد، ولا يكن كله أسود وأبيض معاً موجوداً ومدعوماً. وينتهي بهذه القوة لاكتساب المعقولات الثانية»، رسالة في الكلام على النفس الناطقة، ص 5.

(11) ابن سينا، كتاب العبارة، ص 1، المكتبة العربيّة، القاهرة 1974.

المشول الفعلى لأحد تلك الموضوعات في النهـن هو مشول بالقوة لسائـرها، ويجدـها من بحـث عنـها أكثر.

من غير الدخـول في تفاصـيل التـشريح الوظيفـي الذي يقدـمه أصحابـ الفـرضـية الكـسيـة للـجـهاـز العـصـبي⁽¹²⁾ فإنـ هـنـاك إـجـمـاعـاً حـتـى منـ خـصـومـهمـ الطـبـعـينـ عـلـى انـفـرـادـ الـكـسيـينـ بـإـقـامـةـ مـنهـجـيةـ مـضـبـوـطـةـ لـتـكـوـنـ الـعـرـفـةـ الـبـشـرـيةـ. وـهـذـهـ الـمـنـهـجـيـةـ ذـاتـ شـقـيـنـ حـيـثـ يـتـدـيـ ظـانـيـ الـذـيـ يـضـمـ قـوـاءـ اـسـتـيـاطـ الـبـرـاهـيـةـ يـمـتـهـيـ الشـقـ الـأـوـلـ الـذـيـ يـضـمـ قـوـاءـ اـسـتـقـراءـ اـسـتـدـالـلـيـةـ⁽¹³⁾.

وهـنـهـ قـوـاءـ لـلـعـرـفـةـ مـنـ انـعـكـاسـاتـ الـانـظـامـاتـ الـتـيـ تـعـقـلـ المـوـضـوعـاتـ الـكـونـيـةـ، وـقـدـ صـاغـ مـنـهـاـ ابنـ سـيـنـاـ قـدـيـماـ مـاـ عـبـرـ عـنـهـ بـقـوـلـهـ: «ـالـشـيـءـ إـذـاـ وـقـعـ التـصـدـيقـ بـهـ كـانـ تـصـدـيقـاـ بـالـقـوـةـ لـشـيـءـ آـخـرـ، فـهـوـ إـماـ مـلـزـومـ، وـإـماـ مـعـانـيـهـ، وـإـماـ كـلـيـ فـوـقـهـ، أـوـ جـزـئـيـ نـحـتـهـ أـوـ جـزـئـيـ مـعـهـ»⁽¹⁴⁾. ثـمـ فـصـلـ القـوـلـ فـيـ كـلـ قـاعـدـةـ، وـصـاغـهـ صـيـاغـةـ الـمـنـطـقـيـنـ فـيـ أـعـمـالـهـ الـمـنـطـقـيـةـ، كـمـاـ فـيـ الإـشـارـاتـ وـالـتـبـيـهـاتـ. وـيمـكـنـ بـدـورـنـاـ أـنـ نـقـلـهـاـ مـنـ جـدـيدـ مـوـضـحـةـ بـأـمـثلـةـ لـغـوـيـةـ تـبـيـهـاتـ وـتـقـرـيـبـاتـ مـنـ الـأـذـهـانـ وـذـلـكـ عـلـىـ النـحوـ التـالـيـ:

- أـوـلـاـ: الـمـلـازـمـ⁽¹⁵⁾؛ تـفـيدـ هـذـهـ قـاعـدـةـ أـنـ «ـمـلـزـومـ إـذـاـ عـلـمـ بـالـفـعـلـ

(12) راجـعـ الـقـسـمـ الـأـوـلـ «ـقـوـىـ الـعـرـفـةـ وـالـعـلـمـ»ـ مـنـ كـتـابـ الـأـوـرـاغـيـ، اـكـسـابـ الـلـغـةـ فـيـ الـفـكـرـ الـعـرـبـيـ الـقـدـمـ. وـكـذـلـكـ الـفـصـلـ السـاـهـسـ «ـمـنـهـجـ الـلـسـانـيـاتـ الـتـسـيـيـةـ فـيـ تـعـصـيلـ الـعـرـفـةـ الـلـغـوـيـةـ»ـ مـنـ كـتـابـ الـمـوـسـاقـتـ الـلـغـوـيـةـ، دـارـ الـأـمـانـ، الـمـرـبـاطـ 2001.

(13) راجـعـ كـتـابـ اـفـرـانـوـ Franeauـ التـفـكـرـ الـعـلـمـيـ الـمـشـورـ بـالـفـرـنـسـيـةـ فـيـ اـبـرـوـ كـسـيلـ سـنـةـ 1973ـ.

(14) ابنـ سـيـنـاـ، كـتـابـ الـبـرـاهـانـ، صـ 14ـ، دـارـ الـنـهـضـةـ الـمـصـرـيـةـ، الـقـاهـرـةـ 1966ـ.

(15) فـيـ مـعـنـيـ الـمـلـازـمـ ذـكـرـ الشـرـيفـ الـجـرجـانـيـ «ـ الـمـلـازـمـ الـمـطلـقـةـ هـيـ كـوـنـ الشـيـءـ مـفـضـيـاـ لـلـآـخـرـ، وـالـشـيـءـ الـأـوـلـ هـوـ الـمـسـمـيـ بـالـمـلـزـومـ، وـالـثـانـيـ هـوـ الـمـسـمـيـ بـالـلـازـمـ؛ـ كـوـجـودـ الـنـهـارـ لـطـلـوعـ الشـسـنـ فـيـ طـلـوعـ الشـسـنـ مـفـضـيـ لـوـجـودـ الـنـهـارـ. وـطـلـوعـ الشـسـنـ مـلـزـومـ، وـوـجـودـ الـنـهـارـ لـازـمـ»ـ، التـعـرـيفـاتـ، الدـارـ الـتـونـسـيـةـ لـلـنـشـرـ، 1971ـ.

كان ذلك العلم علماً بالقوة بلازمه»⁽¹⁶⁾، فمن عرف عملياً أن العربية تُفرق بين العوارض⁽¹⁷⁾ بعلامة صوتية كان عارفاً بالقوة أن تركيب هذه اللغة يتميز بنية قاعدية ذات رتبة حرة.

ثانياً: المعاندة؛ مفاد هذه القاعدة أن «المعاند إذا علم بالفعل كان ذلك العلم علماً بالقوة بمعانده، إما برفعه عند وضع ذلك أو وضعه عند رفع ذلك»⁽¹⁸⁾. فكل من عرف بالفعل أن تركيب العربية يتميز بنية قاعدية ذات رتبة حرة كان عارفاً بالقوة أن هناك لغاتٍ يتميز تركيبها بنية قاعدية ذات رتبة فارة، وأنها تُفرق بين العوارض بالرتب المحفوظة.

ثالثاً: الاستقراء المرassi⁽¹⁹⁾؛ قاعدة معرفية تعني أن «الجزئي إذا علم وجود حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك ظناً بالكلي الذي فوقه إن كان المعلوم حكماً في بعض الجزئيات وذلك بالاستقراء الناقص، أو كان علماً بالقوة بالكلي الذي فوقه إن كان المعلوم حكماً يعم كلّ جزئي، وذلك بالاستقراء التام»⁽²⁰⁾. فالمتعلم

(16) ابن سينا، البرهان، ص 14.

(17) يستعمل مصطلح العوارض للدلالة على الأحوال التركيبية كحالات الرفع والنصب، وعلى الوظائف النحوية كالفاعل، والفاعل به، والمفعول، ونحوها: كالمالية والمنافية، والغاية، والتوقيت، والتمكين، والتهيي، والتكميم، والتبيين، والتكييف. للمزيد من التفصيل انظر الأوراغي، الوساطة اللغوية.

(18) ابن سينا، البرهان، ص 14.

(19) عرف ابن سينا الاستقراء بقوله: «هو الحكم على كليٍّ بما يوجد في جزئياته الكثيرة»، الإشارات والتشبيهات، ج 1، ص 367، دار المعرفة، القاهرة. تكرر هذا المعنى في قول الغزالى: «هو أن تصفع جزئيات كثيرة داخلة تحت معنى كليٍّ حتى إذا وجدت حكماً في تلك الجزئيات حكمت على ذلك الكلي به»، معيار العلم، ص 160، دار المعرفة، القاهرة 1960.

(20) ابن سينا، البرهان، ص 14.

إذا تمثل علّكته النهائية الدلالة المعجمية لأفعال الجمل التالية؛ (ذلك
الخلق، وسقط الورق، وغرق الولد، ونضج البرتقال، وحقب
الرجل، وحمل الوجه، وضخم الصوت، وغلظ الدّراغ)، فإنه
يكون عالماً بالقوة بمقولة الفعل القاصر الفرعية⁽²¹⁾.

- رابعاً: الاستباط القياسي؛ قاعدة معرفية صيغت بعبارات متغيرة،
تعتمد منها مرحلياً قول ابن سينا: «المجزئي إذا علم وجود حكم عليه
كان ذلك ظناً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في
معنى»⁽²²⁾. ويعبر آخر إذا تمثل المتعلم علّكته النهائية أن الفعل؛ في
الجملة (هرب اللص) تراكب موضوعاً واحداً هو السبب في إخراج
الفعل من العدم إلى الوجود وشاهداً على تتحققه، علم بقاعدة
الاستقراء المراسي انتفاء (هرب) إلى مقولة الفعل اللازم
الفرعية⁽²³⁾، وعلم بقاعدة الاستباط القياسي أن أفعال الجمل التالية
أفعال لازمة؛ (ثار الشعب، وفُقدَ الخونة، وفُرِّ المستبد).

وهذه النماذج من القواعد المعرفية تكشف عن درجة النضج التي
أدركها الفكر الكسي و عن ورود فرضيته التي تستوجب الأخذ
بطريقة التعليم والتعلم التربوية لنشریس اللغة أو آية مادة من المواد
التعليمية. وقبل الانتقال إلى بيان طريقة الاتساب التربوية لا بأس من

(21) الفعل القاصر يصدق على كل فعل يتضمن مقولته الفرعية علاقة العلة الدلالية
التي تجمعه بموضوع يكون شاهداً على تتحققه. أما الموضوع الذي يكون سبباً
في خروج الفعل من العدم إلى الوجود فلا يمثل معه. للمزيد من التفصيل
راجع مقولة الفعل في كتاب الأوراغي، الوسائل اللغوية.

(22) ابن سينا، الروهان، ص 15. راجع أيضاً قيلص العلة لدى الأصوليين.

(23) خاصية المزروم تصدق على كل فعل انتهي بمقولته الفرعية علاقة السببية
الدلالية التي تجمعه بموضوع واحد يكون في نفس الوقت سبباً في خروج
الفعل من العدم إلى الوجود وشاهداً على تتحققه. راجع هذه المقولة في كتاب
الأوراغي، الوسائل اللغوية.

الى ذكر بالترابط المترافق به في مقدمة هذه الدراسة. وبكلمة واحدة يمكن القول: إن ما يلاحظ من انقسام العدة المعرفية عند تسييرها من لدن المختصين تسييرًا وظيفيًّا يجب أن يكون ملحوظًا لدى المختصين في المباحث المستعملة لتكوين المعرفة في مختلف الحقول العلمية، ولدى اللسانين المهتمين بوصف اللغة وباكتساحها.

2. للغة؛ طريقة اكتسابها

سبق أن أثبتنا في أكثر من موضع⁽²⁴⁾ أن اللغات البشرية على تغيرها النسبي تقاسم نفس مبادئ التكوين، وتشترك في نفس الفصوص. أما المبادئ التي يتقوّم منها نسق كل لغة بشرية فعددها واحد، وهي متوازية على نفس الترتيب الآتي، ومحتويات بعضها كليٌّ والآخر إما عاميٌّ وإما خاصٌ.

- أولاً المبدأ الدلالي؛ يتكون من نوعين من الكلمات الدلالية:

1. عدد محصورٍ من العلاقات الدلالية الكلية؛ وهي السيبة والعلية والسببية واللزوم والانتفاء والإضافة.

2. مفردات غير متاهية تتسمى إلى بعض مقولات قد لا تتجاوز العشرة.

- ثانية المبدأ التداولي؛ محتواه كليٌّ يتألف من:

1. علاقات تداولية كثيرة تقوم بين المتكلم «ك» والمخاطب «خ». 2. قيودٌ كثيرة تحكم طرفَ العلاقة التداولية؛ ككون المتكلم «ك» مقيّدًا بأخبار مخاطبه أو استجوابه.

(24) راجع مبادئ قيام الملكة اللسانية في القسم الثاني من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والفصل الثامن من كتاب الوسائل اللغوية والمباحث الحال عليه هناك.

- وثالثها المبدأ الوضعي للوسائل اللغوية؛ محتواه احتمالاتٌ متقابلةٌ على سبيل الثالث المرفوع، تُحير كلّ اللغات البشرية على الأبعد باحتمال معين وإهمال مقابله. كوسبيط العلامة العمولة ومقابله وسيط الرتبة المحفوظة. فإنَّ أيَّ لغة كالعربية واليابانية اختارت الوسيط الأول ضمنَ تركيبها بنية قاعدية ذات رتبة حُرّة، بينما اللغات الآخنة بال وسيط الثاني كالإنجليزية والهوسا فإنَّ تركيبها يختص بنية قاعدية ذات رتبة فارقة.

- ورابعها المبدأ القولي؛ بعضُ محتواه غطيٌّ وبعضُه الآخرٌ خاصٌّ وهو في كلِّ اللغات متكونٌ من:

1. عددٌ محصورٌ من النطائق الموزعة على الصوامت والصوات.
2. قواعدٌ تركيبها مزدوجاً، كقواعد تركيب النطائق لتكون قوّلاتُ الجنور أو الجنوع، وقواعد بناء الصيغ الصرفية لتوليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، وقواعد تركيب المداخل المعجمية لتوليد الجمل، وقواعد تأليف الجمل لتوليد الخطاب.

قيامُ اللغات البشرية وكذلك النماذج النحوية الواصفة لا يكونان أو يتيسران بغير واحدٍ من المبادئ الأربع، أو بغير اتساقها عند نشأة اللغات على الترتيب التالي: محتوى المبدأ الدلالي أساساً لتكون محتوى المبدأ التداولي، وكلامها أساساً لانطلاق محتوى المبدأ الوضعي للوسائل اللغوية، والأخير أساساً لشكلات محتوى المبدأ القولي.

1.2. فصوص اللغات ولحدها ومحتوياتها نمطيةٌ أو خلقة

كما تستفهُمُ اللغات من مبادئٍ واحدةٍ فإنَّها تتفرّعُ إلى عددٍ من الفصوص واحد⁽²⁵⁾. إذ النسق اللغوي قابلٌ لأنْ يتجزأ فصلاً لا قطعاً

(25) انظر الفصل السابع «فصوص اللغات وقوالب اللسانيات» من كتاب الأوراغي، الوسائل اللغوية.

إلى أنساق فرعية بالفصل الإجرائي وليس بالقطع الاصطلاحي، ويتحول كل نسي فرعى إلى فص لغوى، وبصير عدد الفصوص في كل لغة واحداً.

من خصائص الفص في أي لغة: 1) الاستقلال بموضوعه، 2) الارتباط من الطرفين بالذى يليه، 3) كونه يمثل مستوى لغوى معيناً أو يتضمن إلية، 4) الإسهام في صياغة البنية القولية. أن تشكل الوسائل اللغوية، كما سلف، أحد المبادئ الأربع المقومة للبنية اللغوية يترتب عليه أن تتغير الفصوص اللغوية محتواها لا عددها من نمط لغوى إلى آخر. إذ بوسط الجذر تكون لنمط من اللغات كالعربية معجم شقيق، ومقابله وسيط الجذع تشكل لنمط لغوى آخر معجم مسيك. وكلا المعجمين يمثل فصاً لغويّاً واحداً، وإن لم يكن لهما محتوى واحد.

عدد الفصوص اللغوية الجامعة للخصائص المسرودة أربعة في كل اللغات؛ وهي في جميعها مرتبة على التحويل التالي:

(1) **الفص التصنيفي**: محتواه مادة صوتية وعلاقات توليفية. وهو يتعرض

مباشرة إلى:

1. **مكون نطقى**: يضم عدداً مخصوصاً من النطاق، كل نطiqueة متميزة بقيمتها الخلافية التي تستمدّها من حيز إصدارها في جهاز التصوير البشري، ومن حجرة الرنين التي تردد فيها، ومن درجة الحبس والإطلاق للنفس، ومن تقريب الوقرين الصوتين أو إبعادهما. وهذه الوحدات الصوتية قابلة لأن تراكب تراكباً مشروطاً بواسطة قواعد التأليف فيكون المخرج أو الناتج قولهات، وهي الألفاظ المفردة. ومجموع التصويرات المستعملة في كل لغة لها تقسيمات واحدة من بينها أن تخضع إلى:

النطائق عبارة عن تصويبات تنفرد كلُّ واحدة بالجمع بين القيمة الصوتية الخلافية ووظيفة التغایر الدلالي. فالنطيخيم مثلاً ينبع عن تردید تصويبة في حجرة زين مفقرة، وهو غير الترقيق المستولد عن التردید في حجرة زين مسطحة. ولكلتا النطيفتين وظيفة التغایر الدلالي؛ إذ ينبع عن تردید / ر/ من (درس) في الحجرتين المذکورتين فعلن كما في الجملتين: (درستُ القرآن) و(درستُ الحنطة). وهما أيضاً يتعلّق التغایر الدلالي لاسم المكان في التركيب الإضافي في نحو: (مسرح الماشية) و(مسرح العرائس). فالنطائق متغايرة صوتياً وفارقـة دلالياً.

البدائل؛ وهي تصويبات تميـز بقيمـها الصوتـية الخـلافـية ويـنـجـرـدهـاـ منـ وـظـيـفـةـ التـغـايـرـ الدـلـالـيـ، مـثـلـ تصـوـيـتـةـ (جـ)ـ فيـ مـثـلـ (رـجـلـ)ـ قـدـ ثـنـطـقـ جـيـماـ قـاهـرـيـةـ أوـ جـيـماـ قـرـآنـيـةـ، وـفيـ كـلـكـلـتـاـ الحالـتـيـنـ لاـ يـتـغـيرـ معـنـىـ هـذـاـ المـدـخـلـ المـعـجمـيـ. فـهـيـ إـذـنـ مـتـغـايـرـ صـوـتـيـاـ غـيـرـ فـارـقـةـ دـلـالـيـاـ. وـكـذـلـكـ تـعـاقـبـ التـصـوـيـبـتـيـنـ (سـ)ـ وـ(أـزـ)ـ فيـ مـثـلـ (مـهـنـسـ أـوـ مـهـنـزـ)، وـتـعـاقـبـ التـصـوـيـبـتـيـنـ (مـ)ـ وـ(أـبـ)ـ فيـ (مـكـةـ أـوـ بـكـةـ)ـ خـاصـةـ. وـعـلـيـهـ إـذـاـ تـعـاقـبـ تـصـوـيـتـانـ عـلـىـ نفسـ المـوـقـعـ مـنـ القـوـلـةـ وـتـغـيـرـ المعـنـىـ فـهـماـ مـنـ النـطـائـقـ، وـإـذـاـ لمـ يـتـغـيـرـ كـانـتـ إـحـدـاهـاـ مـنـ الـبـدـائـلـ⁽²⁶⁾.

ولستـاـ فيـ حاجـةـ إـلـىـ التـذـكـيرـ بـأـنـ طـرـيـقـ التـشـيـطـ التـرـبـوـيـ غـيـرـ وـارـدـةـ لـتـعـلـيمـ مـحتـوىـ الـمـكـوـنـ الـطـقـيـ الـخـاصـ بـالـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ، وـلـاـ

(26)للتوسيع في الموضوع انظر سيبويه حيث يتحدث عن المروف الأصول والمروف الفسروع في الكتاب، ج 2، ص 404، والأوراغي تصويبات النطيطية وبديلتها اللهجية، حوليات الجامعة الإسلامية البحرين، العدد 5، 1999، ص 119-134. ومجلة التاريخ العربي، العدد 8/1998، ص 171-182.

الطريقة التلقينية بنافعة؛ إذ يمكن للمعلم أن يتحدث طويلاً عن خارج المروف وصفاتها، ولا يُكتب هذا الحديث طالباً القدرة على التلفظ بتصوينات العربية التي لم يسمعها من قبل.

2. **مكوّنٌ نصيٌّ**؛ وهو يضم مجموع قواعد التأليف بين النطائق لتكوين قوّلات المداخل المعجمية، منها قولهم: «فإن ورد عليك حماسي معرويٌّ من أحرف الذلالة والشفوية فاعلم أنه مسؤولٌ وليس من صحيح كلام العرب»⁽²⁷⁾. «العين والخاء لا يأتلفان في كلمة واحدة أصلية المروف لقرب بحر جيئماً إلا أن يؤلف فعلٌ من جمع بين كلمتين كتحيَّل». «حروف المثلث هي من الاختلاف أبعد لنقارب مخارجهما من معظم المروف أعني حروف الفسم. فإن جمع بين اثنين منها قدّم الأقوى على الأضعف نحو أهل، وأحد، وأخ، وعهد. وكذلك من تقارب الحرفان لم يُجمع بينهما إلا بتقدم الأقوى على الأضعف». و«معلوم أنه لا يجتمع ساكنان في الوصل». «يجوز تخفيف الممزة حشاً ويكتفى تخفيفها أولاً». «يُستهجن الخروج من الكسر إلى الضم ولو بمحاجز ساكن»⁽²⁸⁾. و«كل فعلٌ كانت عينه ولامه من موضع واحد فماضيه مدغم لا غير نحو: شد، ومد، وضئ»⁽²⁹⁾. هذه بعض النماذج من القوانيين النصية المستحكمة في بناء قوّلات المداخل المعجمية في اللغة العربية،

(27) أحرف الذلالة ستة وهي: ء/ر، إل، إن، إف، إب، إم.

(28) للمرزيد من التفصيل راجع مبحث «وضع قوانين اللغة» في ص 139 من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(29) ابن عيسى، شرح الملوكي في التصريف، ص 450، المكتبة العربية، حلب 1973.

وهي من قبيل القواعد الخاصة التي لا يمكن معرفتها وتوظيفها في الاستعمال إلا بتعليمها وتبنيتها والتدريب على استخدامها.

(2) الفصل المعجمي؛ محتواه عدد غير عصور من المداخل المعجمي، وكل مدخل «د» معجمي «ع» يشكون من اقتران «/» قوله «ق» بكلمة «ك»، كما في المثال المولى:

دع → ق/ك.

ق/ك → هلال/).

وهكذا يكون الفصل التصنيفي؛ بمكونيه النطق والتصنف، قد وفر للمعجم مادة صوتية، فيبني لها الفصل الذي يليه أي المعجم قوّلات لكي يقرّها بكلمات اقتران قوله «هلال» بالكلمة «ن» في المثال السابق. وكذلك يستمر في نحو «جرس/ كلام»، و«شمس/ نور»، و«كتاب/ حكم»، و«مفتاح/ بحر» إلى أن تنشأ جميع مداخله المستعملة في حقبة من تاريخه. والفصل المعجمي يتفرّع في كل اللغات إلى:

1. معجم واقع؛ يتميز في كل اللغات بتضمنه للمداخل المعجمية الأصول، وهي التي لا توحد من غيرها وتسري في فروعها، وهذه عبارة عن جذوع في اللغات الجذرية، أو «تحقيقات الجذور» في اللغات الجذرية. ومحظى المعجم الواقع في جميع اللغات تكتسب مواهده بقواعد السماح الاستقرائية، ولا يكتسب شيء منها بقواعد القياس الاستباطية.

2. معجم مسحوق؛ مداخله فروع محولة عن أصولها بواسطة الفصل التحويلي وهو الفصل الاستيفائي المركب مرجحاً من الاستيفاق والصرف، كما سبقت التسمية في الوسائط اللغوية. وبختصر اكتساب هذا القسم من المداخل عن طريق قواعد القياس الاستباطية.

(3) الفص التحويلي؛ محتواه قواعد توليد المدخل المعجمية الفروع من

أصوتها، وقواعد هذا الفص ذات طبيعتين:

1. قواعد دلالية لاستفاق كلمة من أخرى، من هذا الضرب نذكر: «المطاوعة تشق من الفعل المتعدى العلاجي»، و«صفة المفعول تشق من الفعل المبني للمفعول»، و«المفالة توحد من الفعل المتعدى الافتراضي»⁽³⁰⁾.

2. قواعد صرفية لاستلال صيغة من أخرى، وهي المحكمة في نقل القوولة من بنية صرفية إلى أخرى. من هذا القبيل قوله: «إذا كانت فاء الفعل دالاً أو ذالاً أو زاياً قُلبت تاءه دالاً»⁽³¹⁾. و«مني اجتمعت الواو والياء، وقد سبقت الأولى بالسكون، أيثما كانت، قُلبت الواو ياءً وأدغمت الياء في الياء»⁽³²⁾.

اكتساب محتوى الفص التحويلي لا يكون بطريقة واحد، فقواعد الاستفاق لا تختلف من لغة إلى أخرى لأنها ذات طبيعة دلالية، والدلالي في الأصل كلي؛ إذن يمكن أن يكون الطلبة الكبار مزودين بقواعد الاستفاق المكتسبة ضمن قواعد لغتهم الأصلية. وفي هذه الحالة قد لا يحتاج المعلم إلى أكثر من تبيينهم إلى ما في أذهانهم.

(30) يتميز الفعل المتعدى الافتراضي بكونه يتطلع إلى موضوعين كلامهما قابلان لأن يفعله بالأخر. وهو في مقابل الفعل المتعدى الافتراضي المتطلع أيضاً إلى موضوعين أحدهما يفعله بالأخر ولا يتعكس. للمزيد من الإيضاح راجع الأوراقني، الوسائل اللغوية.

(31) يمكن توسيع القاعدة أعلاه بالأمثلة التالية: زَجَرٌ ← اِشْتَغلَ ← اِزْدَجَرٌ. ذَكَرٌ ← اِقْتَلَ ← اِذْكَرٌ. ذَرَرٌ ← اِفْتَلَ ← اِذْرَرٌ.

(32) من أمثلة ابن يعيش الموضعية للقاعدة المذكورة: أن الأصل القياسي لقوولة ستَّة هو ستَّة وقد تتوفر في بيتها الصرفية الشرطان فوقع القلب والإدغام. كما أيضاً في ميَّت، وهَيَّن. راجع شرح الملوكي، ص 461.

أما القواعد المصرفية الخاصة بالعربية فلها اكتساحاً من لدن الطلاب الناطقين بغير هذه اللغة يحصل بالطريقة التعليمية الجامعية بين قواعد الاستدلال الاستقرائية وقواعد القياس الاستباطية.

(4) **الفص التركيسي**: يحتوى عبارة عن قواعد تأليف المداخل المعجمية وتركيبها هدف إنشاء جملٍ تامة التكوين ومستوفية لشروط التواصل. والفص التركيسي في العربية ونحوها من اللغات التوليفية كالبابانية ونحوها الفارسية يتفرّع إلى مكونات ثلاثة؛ وهو في غير هذا النمط اللغوي مقسم إلى اثنين لا غير، كما في الأنجلوأمريكية ونحوها الفرنسية.

1. **مكون تأليفي**: يضم قواعد التأليف الدلالية؛ وهذه عبارة عن علاقات دلالية كليلة؛ أي لا تتألف جملة في لغة بشرية بدوها. وقد سبق أن عرضناها تحت المبدأ الدلالي، ولا يأس من التذكير بما محدداً منها علاقة السبيبة «ـ»، التي تُوَلِّف فعلاً مستعدياً أو منتحطياً⁽³³⁾ بالموضع المرفوع وتعمل فيه وظيفة الفاعل التحويلية. والعالية «للـ» التي تُوَلِّف إما متضمناً بأحد الفعلين السابقين وإما مرفوعاً بالفعل القاصر وتكون عاملة فيه لوظيفة المفعول التحويلية. وعلاقة السبيبة «ـ» التي تعمل وظيفة

(33) الفعل المتعدي حدث يتعلّم إلى موضوعين ويمثلان معه بحيث يكون أحد الموضوعين سبباً في إخراج الفعل من العدم إلى الوجود، ويكون الآخر شاهداً على تحقق الفعل. وبعبارة أخرى الفعل المتعدي هو الذي ينتهي بمحولاته الفرعية علاقتي السبيبة والعالية، فتحممه الأولى بالموضع الذي يتلقى وظيفة الفاعل التحويلية، وتحممه الثانية بالموضع الآخر الذي يتلقى وظيفة المفعول التحويلية من أمثله قطع وكسر وجمع. أما الفعل المنتحطي فهو حدث مشحون دالياً لتضمنه معنى فعل آخر، وهو بذلك يتعلّم إلى موضوعات ثلاثة أو ينتهي بمحولاته الفرعية ثلاثة علاقات دلالية؛ السبيبة والسببية والعالية.

الفاعلية في الموضوع المرفوع المؤلف لها مع الفعل اللازم، وتعمل نفس الوظيفة في النصوب الثاني المؤلف لها مع الفعل المترافق. وعلاقة الزروم «**ف**»، التي تُوَلِّف دلاليًا نواة الجملة بالفضلات، وتعمل في هذه الأخيرة وظائف نحوية مختلفة بشروط متغيرة، كما يتضح في موضعه. أما علاقتها الاتساعية «**ك**» والإضافة «**لـ**» فلا تعملان وظيفة نحوية. الأولى تُوَلِّف مدخلين في تركيب التقييد، بشرط أن يكون أحدهما عاماً والأخر خاصاً، والثانية تُوَلِّف مدخلين في مركب إضافي. وبواسطة ما سرد من العلاقات الدلالية تتألف المركبات دلاليًا لتكونين المحمل في كل اللغات.

2. **مكونٌ إعرابيٌّ**، وهو خاص باللغات التي توظف العلامة الصوتية هدف الإعراب عن الأحوال التركيبية كالرفع والنصب. فالحالة الأولى تعملها في جميع اللغات علاقة الإسناد التركيبية «**هـ**»، والحالة الثانية تعملها علاقة الإفضال التركيبية «**هـ**». علاقة الإسناد تقوم بين المنساندين (مـ هـ)، وتعمل فيهما الرفع. وتقوم علاقة الإفضال العاملة لحالة النصب بين نواة الجملة (مـ هـ)، وفضلاها «**هـ**»، كما تغير عنده الدالة الموالية:

ج - صد (مـ هـ) هـ ± هـ.

3. **مكونٌ قرائيٌّ**، محتواه علاقات تداولية، وهي التي تقوم بين المخاطبين وتختلف أثراً في بنية الجملة. ومن عمل العلاقات التداولية ترتيب مكونات الجملة، إذ يحسب الغرض الذي يرميه المخاطبان تألي مكونات أية جملة مرتبة وفق أحد الترتيب التالي:

﴿النَّاسُ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾.

﴿جَاءَ أُمَّةٌ رَّسُولُهَا﴾.

﴿بِالآخِرَةِ هُمْ يُوقَنُونَ﴾.

﴿يَلُومَنَّ قَوْمًا زَاهِرًا﴾.

﴿الرَّحْمَنُ عَلِمَ الْقُرْءَانَ﴾.

﴿إِنَّكَ لَيَسْتَعْطِفُ ذُو فَاقَةً﴾.

كون العربية ومثيلاتها من اللغات يتألف تركيبها من المكونات الثلاثة لا يمكن اكتساب هذه المعلومة من لدن الطلاب إلا بواسطة قواعد الاستقراء الاستدلالية. وهم عندئذ يقترون إلى معطيات لغوية من قبيل التراتيب المسنة المسرودة أعلاه، وها يقوم دليل مراسي على أن لتركيب العربية ومثلها من اللغات التوليفية بنية قاعدية ذات رتبة حرفة، وأن ترتيب مكونات الجملة من عمل أصول التحاطب المتمثلة في العلاقات التداولية، وهذه الأصول كما سبق من المبادئ الأربع المقومة للغات.

خلاصة

لا شك في أن مختلف الأقوام الناطقين بمحظوظ اللغات يشتراكون في معارف أولية واحدة، كالبنىويات المنطقية من قبيل الأشياء المساوية لشيء واحد متساوية، والمبادئ اللسانية كمبدأ التعلق البنويي القاضي بتحزّر العبرة اللغوية إلى أجزاء متجزّزة متناهية. موجود هذه المعارف الأولية أو العلوم الضرورية في تصور الطبيعين بنية الدماغ البشري، وفي تصور الكسيبين بنية الكون الوجودي. ويلزم بالضرورة المنطقية عن وقوع الطبيعين والكسبيين على طرفٍ تقىض المبرهنات التالية:

- المعارف الأولية ليست موضوعاً للاكتساب لدى الطبيعين، وإنما تنتقل بالوراثة من السلف إلى الخلف. وأصل سلفهم إذا كانت الأمور فلان مبادئ الأنساق الصورية من لسانية أو منطقية يجب حتماً أن تكون مرفونة خلقة وتكونيناً في هذه الخلية.
 - المعارف الأولية بمعنى العلوم الضرورية لاقتراض غيرها تُشكّل موضوعاً للاكتساب في التيار الكسي. ويكون تحصيلها بدخول الملكات الذهنية المترجمة للشكل ببنية ما يحلُّ فيها في علاقة مع الكون الوجودي المنظم على وجه كلي، أو عن طريق التلقين الذي يكون من المعلم إلى المتعلم.
 - أنساب طريقة لتعليم اللغة في الاتجاه الطبيعي ما قام على إثارة الإرث المعرفي المنسوج في خلايا العضو الذهني المسمى ملكة لغوية. وعليه يجب على المدرس أن يتحول إلى منشط للمعرفة الموروثة أصلًا أو بالتضمين. وأحدق المدرسين من أتقن مهارة السؤال الذي يربط بين معطيات خارجية وإثارة معارف من داخل الملكة اللغوية.
 - أنساب طريقة لتعليم اللغة أو غيرها ما قام على تلقين معارف ضرورية ليس يمكن المتعلم أن يصل إليها بنفسه. ثم حمله على استعمال قواعد الاستنباط لاكتساب علوم مستحصلة من الأولى بالضرورة المنطقية.
- فكُلُّ إنسان انتظمت ملكاته الذهنية بعلاقة مع العالم الخارجي علم من جهة هذا الكون الوجودي أن في هذا العالم فواعلٌ وأفعالٌ ومقاعيلٌ، لكنه ليس له أن يعلم من تقاء نفسه كيف تُركب اللغات هذه الكلمات الدلالية لتكون منها جملة، وإلاً صَحَّ أن يعلم كُلُّ واحد جميع اللغات من غير تعلم من أحد. ولاتفاء هذا الإمكان قطعاً يقى أن

يُؤخذ قسمٌ من اللغة بالتعليم من المعلم والقسمُ الثاني بالتعلم الذاتي.
ومن شأن هذين القسمين أن يشكلَا الطريقة التربوية الواحدة اتباعها
في كل درس لتعليم اللغة العربية لأصحابها أو لغيرهم من الأقوام
الناطقين بغيرها.

الفصل الثاني

قوالب لسانيةً ومهاراتٌ لغويةٌ

مقدمة

استقرَّ الآن في نظرية النسبيات النسية أنَّ القالب اللسانى عبارةٌ عن نموذجٍ فرعى يتوالى دراسةُ فصٍ لغوىٌ في سياقِ اتلافٍ بمجموعِ القوالب في نموذجٍ نحوىٍ ينهضُ من جهته بدراسةِ اللغةِ بجميعِ فصوصها المتشابكةِ محتوياتها.

وَبَيْتَ أَيْضًاً أنَّ تكوينَ مهارةٍ لغويةٍ في العضوِ النهنىِ المطبوعِ يحْلِقُ على التشكيلِ بينيةً ما يحملُ فيه من خارجِ ذاته مرهونًا أولاً بالتدريسِ المباشرِ لمحظى الفصِ المعنى، وثانياً بالوصفِ اللسانى لمحظى ذلك الفصِ، بشرطٍ أن يكونَ الوصفُ مطابقاً للمحظى الفصِ المدرسِ، وإلاًّ تَعَذَّرَ الاتِّفَاعُ التَّرَبُويُّ بما وَصَفَ القالبُ اللسانى.

ويتحققُ التدريسُ المباشرُ لمحظياتِ الفصوصِ اللغويةِ بِحَمْلِ المستعلمِينَ في الفصلِ الدراسيِ على ممارسةِ العملِ اللغوىِ كما لو كانوا في الوسطِ الاجتماعىِ. وَحَمْلُ الفردِ على مزاولةِ أفعالِ اللغةِ مطلقاً يستلزمُ تضافرَ حسنِ عملياتِ متاليةٍ: أولها سمعُ البنيةِ القوليةِ للعبارةِ اللغويةِ. ثانيةً فهمُ البنيةِ الكلاميةِ المقترنةِ بالبنيةِ القوليةِ المسموعةِ. ثالثها حزنُ تيسكمِ البنيتينِ؛ المسموعةُ في العضوِ النهنىِ المكلفِ بِحفظِ الصورِ، والمفهومَةُ في العضوِ القرینِ المكلفِ بِحفظِ المعانٍ. رابعها ذِكْرُ آخرٍ ما احْتَرَزَ في المُصوَّرةِ والحافظةِ من الأبنيةِ القوليةِ والكلاميةِ. خامسها

تُرويَضُ جهاز النطق حتى يرتفع للمناطق التي ترتكب منها البنية القولية، وتُرويَضُ الملكة الناطقة بنسق النحو التوليفي حتى تعتاد على التمييز بين سليم العبارة ومحتلها.

ويأتي وصف القالب اللساني مطابقاً لخوارى الفصل اللغوى إذا توافرت شروط مضبوطة في نموذج النحو التوليفي المبني في إطار نظرية اللسانيات النسبية هدف وصف العربية ونحوها من اللغات التوليفية⁽³⁴⁾. من تلك الشروط يهمُ اللسانيات التربوية حالياً شرطُ تعليمي يتعلّق باستحاجة الوصف للكفاية النفسية، وتحصيل هذه الكفاية بتوجيهه اهتمام المتعلمين إلى الظاهرة اللغوية المتكررة في نص الدرس لحملهم أولاً على ملاحظة خصائصها، وثانياً على استبطاط القاعدة المطابقة لإنشاء الظاهرة اللغوية موضوع الملاحظة والتأمُّل. حتى إذا حيَء بشيء من الوصف اللساني للقاعدة المستهدفة في الدرس، وكان الوصف موافقاً لما استبطنه المتعلم من ملاحظته تأكّدت لديه تلك القاعدة وترسّخت في نفسه. وهو وجه الاتّفاع التربوي بالوصف اللساني.

1. المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية

يُسْتَحدثُ في علوم التربية عن المهارات اللغوية بشيء من التساهل في العبارة⁽³⁵⁾، فغلب التقليدُ في سرد عددها، وظهر الفموضُ في تحديد

(34)المطابقة بين النموذج وموضوعه مرر وجهه لنقض نظرية لسانية لا تُطابق توقعاتها واقع لغات، ثم بإقامة نظرية أخرى بدليل توافق توقعاتها وواقع سائر اللغات. للمزيد من التوضيح راجع كتابنا الوسائل اللغوية.

(35)راجع على سبيل المثال الباب الرابع «تدرّيس المهارات اللغوية» في ص 145 من كتاب «تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه» للدكتور رشدي أحمد طعيمة. وكذلك الباحث 1-7 في كتاب إسحاق أمين «منهج الإيسسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها».

محوياتها، ثم جاء الحديث عن تدريسها فضلاً عن تقصيده النّفقة في وصف مختلف العمليات التربوية التي ينبغي إجراؤها على المواد اللغوية لتكوين المهارة المطلوبة، ولعل أهم العوامل فيما وُصف من التسهيل راجع إلى تناول البيداغوجي لتدريس اللغة دون استثمار لنتائج البحث اللساني في موضوع اكتساب اللغات.

ويهمنا في هذا البحث تعين عدد المهارات، وتحديد محتواها، والكشف عن نسبة بعضها إلى بعض، لكي نتغلب في مباحث لاحقة إلى وصف كيفية تدريسها. ولتحث ما لوحظ من الفصوص المسرود بعضه أعلاه ينبغي تناول كل مسألة مما ذكر في الحقل المعرفي المركب من اللسانيات النسبية خاصة والعلوم التربوية كافة.

لا يتميّز بعض المهارات اللغوية عن بعض بما يوضع لكل واحدة من الأسماء، وإنما يكون تحديدها باعتبارات أربعة؛ أولاً من حيث المواد اللغوية الداعلة في تكوين ماهية المهارة، وثانياً باعتبار حصتها من الوقت المنفق في تكوينها، بالقياس إلى ما يتحقق في تكوين غيرها، وثالثاً من حيث أسلوب التدريس المتبوع في تعليم موادها اللغوية، ورابعاً باعتبار المدى المتوجّي من تدريس مواد لغوية معينة باتباع أسلوب مرسوم في ظرف زمانٍ محدّد.

من تضافر تلك الاعتبارات الأربع تتحدد شخصية كل مهارة، وتتفصل عن غيرها. فالمواد اللغوية الخاصة بكل مهارة تعينها اللسانيات النسبية التي قامت على تفصيص اللغات البشرية، والمقارنة بين فصوصها بهدف الكشف عن انتفاء هذه اللغة أو تلك إلى أحد النمطين اللغويين المتقابلين تقابل الضدين المتظمين عبداً الثالث المرفوع.

لقد بررت نظرية اللسانيات النسبية على أنّ نسق اللغات البشرية متقوّم البناء من فصوص لغوية؛ عددها في الجميع واحد، ومواد كل

فصٌ من صنفٍ واحدٍ، لكنَّ محتوى كلِّ فصٍ ليس خاصاً، لأنَّه لا يخلو من موادٍ تشتراك فيه أكثرُ من لغةٍ، ولا كلياً، لأنَّه ليس كلُّ ما في فصٍ إحدى اللغاتِ يوجد بالضرورة في فصوصِ الجميع، بل يكون الفصُّ نظرياً لوجود موادٍ في لغاتٍ على نحوٍ ممكِنٍ نظرياً، ووجود نفسِ الموادِ فيباقي على نحوٍ آخرٍ. وليس بين ذيكم التحويتين نمطٌ ثالثٌ.

لتوضيح المثبت في الفقرة الأخيرة بمثالٍ بحمد الفصٍ التحويلي مؤلفاً في كُلِّ اللغاتِ من مكونين اثنين؛ أوهما اشتقاقي بضمٍ قواعد دلالية لاستلال بعض الكلماتِ من بعضٍ، وثانيهما صرفي بضمٍ قواعد صورية لضبطِ التغيراتِ التي تطرأ على القوالة وهي تنتقل من بيئة إلى أخرى. ولهذا الفص نفسُ الوظيفة في جميع اللغات؛ إذ يضطلع بتوسيع المداخل المعجمية الفروع من أصولها. فهو في العربية يُفرَغُ من المدخل الأصل (نصر) مثلاً مفرداتٍ كثيرة، تسردُ منها (نصر، ناصر، نصار، نصر، منصور، نصر، استنصر، مستنصر، استنصار، ناصر، مناصرة، مناصير، ناصرو...).

ويبيّن نفسُ الفصُّ بنفسِ الوظيفة في اللغة الفرنسية مثلاً، إذ يُستَلِّ من المدخل المعجمي الأصل عدداً من المداخل المعجمية الفروع، كما يتضح بالمثال في الطرة أسفله⁽³⁶⁾.

أما نظرية الفصوص التحويلي فتقتسمُ في مكونه الصرفي خاصةً لصورية قواعده المرتبطة مباشرةً بالمبدأ الوضعي للوسائط اللغوية. إذ بسبب هذا المبدأ تضطرُّ جميعُ اللغاتِ البشرية لأنْ تختر لتكوينها الصرفي أحدَ الوسيطين اللغويين التاليين:

(36) من الأصل المفترض *terre* يُفرَغُ الفصُّ التحويلي مفرداتٍ تذكر منها:
terrain *terrier* *terrestre* *déterrer* *enterrement* *territoire* *terrier*
terreaux *terrien* ...

إِمَّا وسِيْطُ الالْصاَقِ، فَيَحْصُلُ التوليدُ عِنْدَهُ بِوَاسْطَةِ زِيادَاتِ فِي صُورَةِ سَابِقَةٍ أَوْ لَاحِقَةٍ تَلْتَصِقَانِ بِالجَذْعِ كَالْمُسْطَرِ عَلَيْهَا فِي مَثَالِ الطَّرْةِ (5) أَسْفَلَهُ، وَهُوَ اِحْتِيَارٌ نَمْطِ الْفَرْنَسِيَّةِ وَنَحْوُهَا مِنَ الْلُّغَاتِ الْجَذْعِيَّةِ مَعْجَمًا الالْصاَقِيَّةِ صِرْفًا، وَبِاِحْتِيَارِ هَذَا النَّمْطِ الْلُّغُويِّ لِوَسِيْطِ الالْصاَقِ أَضَاعَتْ عَلَى مَكْوَهَا الصَّرْفِيِّ اِسْتِعْمَالَ إِلَاتِحَاتِ الَّتِي يُوْفِرُهَا الْوَسِيْطُ الْلُّغُويُّ الْمُقَابِلُ.

إِمَّا وسِيْطُ الْوَزْنِ، وَإِذَاكَ بِكُونِ التوليدُ بِوَاسْطَةِ الصِّيَغِ الصرفيَّةِ الَّتِي تُبَيَّنُ بِالصَّوَافِتِ فَقَطُّ، كَمَا تُبَيَّنُ الْجَذْعُ بِالصَّوَامِتِ لَا غَيْرُ. وَعَلَى وَسِيْطِ الْوَزْنِ وَقَعَ اِحْتِيَارٌ نَمْطِ الْعَرَبِيَّةِ وَنَحْوُهَا مِنَ الْلُّغَاتِ الْجَذْعِيَّةِ مَعْجَمًا الْوَزْنِيَّةِ صِرْفًا. وَلَعِلَّ هَذَا اِحْتِيَارُ مِنَ الْعَرَبِيَّةِ مَعْلُلٌ بِالْتَّطَلُّعِ إِلَى اِسْتِثْمَارِهَا لِشَيْءٍ مِنْ إِلَاتِحَاتِ وسِيْطِ الالْصاَقِ، وَقَدْ تَحَقَّقَ لَهَا ذَلِكُ فِي مَعْ «الْيَاءُ الْمُشَدَّدَةُ لِلنَّسَبَةِ» الْمُلْحَقَةُ بِالْأَسْمَ لِتَفْرِيعِ آخَرِهِ، كَمَا فِي مَثَلِ (فَلَسْطِينُ + يَ ← فَلَسْطِينِيَّ).

وَهَكَذَا تَكُونُ الْعَرَبِيَّةُ قَدْ جَمَعَتْ بَيْنِ الْاسْتِثْمَارِ الْأَمَمِ الْإِمْكَانَاتِ الَّتِي يُوْفِرُهَا وسِيْطُ الْوَزْنِ وَبَيْنِ اِسْتِغْلَالِ بَعْضِ مِنْ إِلَاتِحَاتِ وسِيْطِ الالْصاَقِ، فَوَجَدْنَاهَا تَنْوِيلًا يُمْثِلُ الصِّيَغَةَ (تَقَاعِيلُ لِاستِلَالٍ لِتَدَارَسَنَ) مِنْ (دَرَسَ) الْمُؤْلَفِ بِدُورِهِ مِنَ الْجَذْعِ (دَرَسَ) وَالصِّيَغَةَ (فَعَلَ). ثُمَّ تُلْصِقُ مِثْلُ الزَّوَانِدِ (يَ... وَنَ) لِتَرْكِبَ (يَتَدَارَسُونَ). وَيَطْرُدُ ذَلِكُ فِي مَثَلِ (رَجُلٌ + فَعَلٌ ← رَجُلٌ + فِعَالٌ ← رِجَالٌ + ات ← رِجَالَاتٌ).

وَقَدْ تَحَقَّقَتْ الْبِرْهَنَةُ عَلَى اِمْتَاعِ وَجُودِ وسِيْطِ لُغُويِّ ثَالِثٍ بَيْنِ وسِيْطِيِّ الالْصاَقِ وَالْوَزْنِ، وَبِالْتَّالِي زَالَ كُلُّ اِحْتِمَالٌ لِوَجُودِ أَكْثَرَ مِنْ نَمْطَيْنِ مِنَ الْصِّرْفِ. كَمَا اِمْتَعَ أَنْ يُوجَدَ لِكُلِّ لُغَةٍ صِرْفٌ خَاصٌ، أَوْ أَنْ يُوجَدَ صِرْفٌ عَامٌ يَصْدِقُ فِي جَمِيعِ الْلُّغَاتِ. وَالَّذِي ذَكَرْنَاهُ هُنَا يُعْتَبَرُ فِي السَّائِيَاتِ النَّسَبِيَّةِ مِنَ التَّرَاثِ الرَّاسِيَّةِ الَّتِي لَا يَبْغِي إِغْفَالُهَا فِي التَّنْعِيطِ التَّرَبُوِيِّ، وَإِلَّا فَيُفْعَلُ

الباب أقسام الإسقاطات الترتبية عادةً عن تعليم قواعد أحد النمطين بالتوسيع من أجل تطبيقها على النمط اللغوي الآخر. وهو ما يحدثه حالياً المطبقون للنماذج النحوية الغربية في وصف قواعد اللغة العربية.

تبين أن دور الفص التحويلي في كل اللغات منحصر في توليد بعض المداخل المعجمية من بعض، وهو باعتبار هذادور لا ينفرد بتكوين مهارة لغوية بالمعنى التربوي للمهارة، لكن مادته التي تشكل محتواه هي من لوازيم إغناء الرصيد اللغوي الضروري لاستحداث مهارة الماقفة والخادفة وتطويرها، كما سبق أن وضحتنا ذلك في مقدمة القسم الأول من هذا العمل.

ويكون لتدريس محتوى الفص التحويلي هدفًّا مباشرًّا، ينحصر في إقادار المتعلم أولاً على تحديد دلالات الصيغ الصرفية، ويحصل له ذلك بتعليمه قواعد المكون الاستيفافي. وثانياً على إجراء التغيرات القانونية على هيئة القولة عند اضطراره إلى نقلها من بيئة إلى أخرى، ويحصل للمتعلم هذا الشق الثاني من تلك القدرة التحويلية بمعرفة قواعد المكون الصرف والتعمُّن على استخدامها.

وعلى الرغم من انصباب قواعد الفص التحويلي على المداخل المعجمية، وهي مفردات غير متافية العدد، إلا أن القواعد بحكم طبيعتها الشمولية يجب أن يكون عددها مخصوصاً، وبالتالي يمكن الإحاطة بها وصفاً وتدرисاً، حتى النهج المتبَّع في الوصف اللساني للقاعدة ينبغي أن يراعي في تصميم الطريقة التربوية المستخدمة في تدريس القاعدة الموصوفة. إذ يتعين على اللساني والتربوي معاً الالتزام بالاستعداد الفطري المبرمج في خلايا الأعضاء الذهنية، كما يكون مائلاً في النهج المتبَّع عند بناء الأنساق المعرفية. فالتوسل بآثار الفطرة إلى ماهيتها الغبية يمكن وطريقه نافذ.

بالاستناد إلى الفرضية الكسبية المؤسسة لنظرية المسابقات النسبية يلزم بالضرورة المطافية أن يقوم الاستعداد الفطري المبرمج في العضوي الذهني على «قاعدة التعليم والتعلم». شُق التعليم من هذه القاعدة المعرفية يُنجز عن طريق الاستقراء المخصوص في الملاحظة المباشرة للشاهد الدال على القاعدة اللغوية الكامنة. بينما شُقها الثاني يتحقق عن طريق الاستبساط المتألف من عمليتين متوازيتين: أولاهما تفكّر لاكتشاف المفسّر العلّي لوقوع الشاهد على التحوّل الملاحظ دون غيره من الأنداء الممكّنة، وأُخراها تعدية خصائص الشاهد إلى ما لا نهاية له من النظائر لاشراك الجميع في المفسّر العلّي.

عملاً بالثبت في الفقرة الأخيرة يجب منطقياً أن تُراوح الطريقة التربوية، خلال تدريس قواعد الفص التحويلي، بين طور الملاحظة المُحمل في عرض المعطى الشاهد بهدف إخضاعه للرؤيا إلى أن يُحاط بخصائصه التي تميّزه عن غيره، ثم طور التفكّر الذي يتدعى بتحريه المفسّر العلّي لما لوحظ في الشاهد من خصائص، وينتهي بإحراز النظائر بجزي الشاهد. وبطرد ذلك في كل «ستّج»؛ (وهو المعطى الشاهد الذي يُباينُ أغياره الكثيرة بخصائص بنوية لها مفسّر على، ويُشارك نظائره المتوجعة في نفس الخصائص والمفسّر).

وبتطبيق الطريقة التربوية الموصوفة أعلاه فإنَّ تدريس قواعد الفص التحويلي ينبغي البدء بتعيين القاعدة المستهدفة، وهي اشتقاء أم صرفية، وفي كلتا الحالتين يلزم إثبات المعطى الشاهد على القاعدة المطبقة، سواء كانت صرفية، كما في مثل العبارة (1)، أو اشتقاء كما سيأتي بعد قليل.

(1) طوى الوراق الصحفى كما يطوي الكؤون العسيلي، لكن طي الثاني أتقن، وليس كل طار مستعجِّب لطلب اخطى ما خلعت من الملابس.

أكثر ما يشد الانتباه في العبارة (1) هو تكرار نفس المحدّر (طوى) بسأوزان مختلفة؛ (طوى، يطوي، طيًّا، طاوٍ، اطْوِ). وأنّ هذا المحدّر مُركبُ القولَة من صوامت ثلاثة، الأخيرون منه «واوٌ قياءً»، وأن الواء قد اختفت من المدخل (طيًّا) فشددت الباء تشديداً، كما اختفت الباء من المدخلين الفرعيين (طاوٍ، اطْوِ).

هذه الملاحظة من المتعلّم كافية لأن يستحضر قاعدة صرفية تخصّ هذا السُّنْخ من الجنور، بحيث لا يُعطي في تطبيقها على النظائر وإن لم يتلقّ من اللسانِ بعْدَ وصفاً لها. ويُمكن التحقق من ذلك في عمرين «من المثال إلى النظائر» المعهول عادةً بالطريقة التالية:

(2) انسج النظائر على منوال المثال (أ).

(أ) مثال: طوى ← يطوي ← اطْوِ ← طاوٍ ← طيًّا.

(ب) نظائر: كوى ← ← لوى ← ← شوى ← ← عوى ← ← غوى ← ←

ملحوظة:

لا بأس من الإشارة في هذا الموضع إلى إمكان إبطال الاستعمال للقاعدة الصرفية الوضعية، وخاصةً بالنسبة إلى بعض المداخل الفرعية، وفي هذه الحالة يكون تلقينُ البنية القولية للمدخل الصوارد؛ (أي التي لا تستحبب للقاعدة الوضعية)، بإثباتها في شبكة تدريب الترسيخ، ثم الارتداد منها إلى النظائر، كما يظهر في عمرين «من الصوارد إلى النظائر» الذي يمكن تقديمُه للمتعلّم على النحو التالي:

(3) ارتجد من الصوارد إلى النظائر، كما في المثال (أ).

(أ). نَوْيٌ	→	نَتْوِي	→	نُفُوْ	→	نَافُورٌ	→	نَبَّهَة.

وكلما جيء بأي حذر من هذا السُّنْخ المسمى لسانياً «لفيقاً مقروناً» إلا واستطاع المتعلم أن يتصرّف فيه بالتحويل من إحدى صيغه إلى الباقى، ولا يُخطئ في تطبيق القاعدة التي حرّذها من ملاحظة المعطى الشاهد، ثم طبقها في «تدريب الترسّيخ» المركب من التعرّفين: «من المثال أو الصوارد إلى النظائر».

ويمكن إقامة شبكات صرفية بصيغ أخرى لنفس الحذر، إلى أن يؤتى على جميع المداخل الفروع المولدة بقواعد المكون الصري من المدخل الأصل الذي يُشكّل سخاً من الأسناخ. وجذورها الأسناخ عصورة في العربية بين الأحادي والخماسي، ما قبل الثلاثي حامد في عمومه، والذي بعده يقلُّ تصرّفه كلما زادت صوامتُه التي تولّه، وأعدل الجميع لكتلة تصرّفه الثلاثي⁽³⁷⁾.

(37) علل ابن حني كثرة تصرّف الثلاثي بالمقارنة مع غيره فقال: «إن الأصول ثلاثة: ثلاثي ورباعي وخمسى، فاكتراها استعمالاً وأعدلها تركياً الثلاثي. وذلك لأنه حرف يتدا به وحرف يمحى به وحرف يوقف عليه، وليس اعتدال الثلاثي لقلة حروفه حسب لو كان كذلك لكان الثاني أكثر منه لأنه أقل حروفاً... وأنقل منه ما جاء على حرف واحد كحرف العطف وفاته وهزة الاستفهام ولام الابتداء والجز والأمر وكاف رأيك وفاء رأيه، وجميع ذلك دون باب كم وعن وصه... فتسكن الثلاثي إنما هو لقلة حروفه لعمري ولشيء آخر وهو حجر الحشو الذي هو عينه بين فاته ولامه وذلك لبيانهما

والجذر الثلاثي صحيح⁽³⁸⁾، أو مهوز⁽³⁹⁾، أو ضعف⁽⁴⁰⁾، أو معتل⁽⁴¹⁾. والمعتل مثال⁽⁴²⁾، أو أحوف⁽⁴³⁾، أو ناقص⁽⁴⁴⁾.

تبين مرأة أخرى من المثال التوضيحي أعلاه أن القاعدة الصرفية صورية، لأنها تضبط مختلف التغيرات التي تطرأ على قوله المدخل في استقلال عن كلمته⁽⁴⁵⁾. وفي المقابل تكون القاعدة الاستيفافية دلالية إذ تأخذ من المعنى الأصيل المقترب بجذر المدخل سمات شخصية ذات طبيعة دلالية لضبط المعنى اللحقيق المقترب بالصيغة الاستيفافية⁽⁴⁶⁾ لنفس

ولتعادي حاليهما. إلا ترى أن المبتدأ لا يكون إلا متحركاً وأن الموقوف عليه لا يكون إلا ساكناً، فلما تناقضت حالاهما وسطوا العين حاجزاً بينهما فعلاً يفحوا الحس بقصد ما كان أحدهما فيه، الخصائص، ج ١، ص ٥٦.

(38) وهو ما ترکب من نطاق ليس منها المهزة والواو، ولاء، ولا كان الثاني مكرراً، وما ليس فيه شيء من ذلك (درس، سلم، حسن...).

(39) وهو ما كان أحد صوامته الثلاثة هزة، مثل (أخذ، سأل، قرأ).

(40) المضعف جذر تكرر في الصامت الثاني، مثل (شدد، مسس، فرق).

(41) المعتل وهو ما دخله في تأليفه أحد الصامتين (و، ي) أو هما معاً.

(42) المثال جذر في أوله أحد الصامتين (و، ي). كما في (ورد، يبس).

(43) وهو الذي في وسطه (وأو) أو (باء) في مثل (روق، سيل).

(44) وهو الجذر المتهي بأحد الصامتين (و، ي) أو هما معاً، كما في مثل (مرى، روى).

(45) مصطلح الكلمة يصدق على معنى مركب من: ١) معنى أصيل؛ وهو المقترب بجذر المدخل، و ٢) معنى لحقيق، وهو المقترب بالصيغة الصرفية قالب الجذر، و ٣) معنى رديف وهو المقترب باللاصقة الثالثة على الصيغة الصرفية وليس على الجذر. فمثل (متناصران) مركب معنى أصيل وهو [العون على استرداد حق المظلوم من مختصبه]، ومن معنى لحقيق؛ وهو [التشارك في فعل العون]، ومن معنى رديف؛ وهو [وقوع الفعل من شخصين]. وعليه يجب أن تتحل قوله هذا المركب (متناصران) إلى: (نصر+متنازعان+ان).

(46) لعله من الأفيد التفريق بين الصيغة الصرفية التي تصدق على الصيغ التي تبني عليها المداخل الأصول مثل (فعل، فعل، فعل، فعل)، الخاصة ببناء المداخل المعجمية المشمية إلى مقوله الفعل. وبين الصيغ الاستيفافية التي توظف لتوليد مداخل فعلية فروع من أصواتها، وهي بالحصر (فعل، وأفعل، وفعلن، وفعلن، وتفعلن، واستفعلن، وافتعلن، وتفعلن، وفعلن).

المدخل. وبتحليل المثال (4) المولى يتبين التصور المقدم هنا للفاعدة الاشتقاقية.

(4) لَمَّا اسْتَصْرَّ الْفَلَسْطِينِيُّ قَوْمَهُ، وَمَا نَصَرَهُ إِلَّا قَلِيلٌ، اسْتَصْرَّ الْمَوْتُ وَمَا صَرَرَ فِي حَسْنِ الْحَيٍّ، ثُمَّ اسْتَخْرَجَ مِنْ ذَاهِنِهِ قَوْدًا مَا خَرَجَتْ مِنْ نَفْسِ الْقَوِيِّ.

الأشدُّ للانتباه في هذه العبارة تكرارُ صيغة (استفعل) مع ثلاثة أفعال شقائق متولدة من أصولها التي تصاحبها، وهذه المصاحبة يمكن اعتبارها كالتالي: (استصرر، نصر)، (استصرر، صرر)، (استخرج، خرج). ويامعان النظر في جمل هذه الأفعال يمكن الكشف للملاحظ ما يلي:

- الأفعال الأصول؛ (نصر، صرر، خرج) مختلفة مقولياً، فالأول فعل متعدّ، والثاني فعل قاصر، والثالث فعل لازم.

- الأفعال الشقائق؛ (استصرر، استصرر، استخرج)، متحدة مقولياً وإن اختلفت معانيها الأصلية، إذ جمِيعُها أفعال متعددة بدليل متول الموضوعين الفاعل والمفعول مع كل واحد منها.

ولا يأس من فتح قوسٍ في هذا الموضع للإشارة إلى أن مثل الموضع في بنية الجملة يكون إما في صورة ظاهرٍ، وإما في صورة ضميرٍ يختلف الظاهر، وإما في صورة ضمير ينوب بدوره عن الضمير⁽⁴⁷⁾. والصورة الأخيرة من الخصائص النمطية لنسق المطابقة في لغات الضمير كالعربية

(47) اللغات البشرية في إطار اللسانيات النسبية تشتبّه، باعتبار نسق المطابقة إلى غطتين اثنين لا ثالث لها: 1) لغات ضمورية كالعربية والإيطالية ونحوهما التي تجاوزت عنبة الضمير، فتستقر للموضوع الواحد أن يمثل في بنية الجملة في صورة الظاهر (أمّة) أو الضمير (هي) الذي يختلف (أمّة) أو الضمير (ت) الذي ينوب عن الضمير (هي). 2) لغات ضمورية كالفرنسية والأنجليزية، توقف نسق المطابقة فيها عند عنبة الضمير (elle) الذي ينوب عن الظاهر (femme)، ولا شيء ينوب عن الضمير (elle).

والإبطالية، ونحوها من اللغات البشرية. وفي المقابل لا يمثل الموضوع في تركيب لغات الضمير كالفرنسية والأنجليزية إلاً في صورة ظاهر أو ضمیر.

- الصيغة (استفعل) حافظت للفعل الشقيق (استثصر) على مقوله أصله (نصر)، إذ كلامها متعدٌ وكلامها افتراضي⁽⁴⁸⁾. وإذا ت تكون صيغة (استفعل) قد ألحقت معنى [الطلب] بمعنى [النصر] في الفعل الأصل (نصر)، فصارت دلالة الفعل الشقيق (استثصر) مركبة من [طلب النصر]. وكذلك يكون مع العدد الكبير من أفعال هذا السُّنْخ في مثل (استعنان، واستخار، واستحوار، واستعار، واستفسر، واستفهم، واستكتب، واستعمل، واستدعى، واستعدي، واستهدى، واستعفى، واسترضي...).

- الصيغة (استفعل) نقلت الفعل القاصر (صغر) إلى الفعل الشقيق (استصغار) المتعدّي الاقتراني، وألحقت بمعنى [الصغر] معنى [الوحيدان]؛ وهو الاعتقاد في الموضوع المفعول أنه على صفة الفعل الأصل. وصار (استصغاره) مركب المعنى من [وَجَدَه صغيراً]، كما ترکب ما لا حصر له من أفعال هذا السُّنْخ، في نحو (استعظم، واستحسن، واستقبح، واستكير، واستحضر، واستحلّي، واستملح، واستقدر، واستطاب، واستساغ، واستشرف، واستحمل، واستظرف، واستلطاف، واستبخّل...).

- (استفعل) في مثل (استخرج) نقل الفعل اللازم (خرج) إلى شقيقه المتعدّي الاقتراني، فتلحق بمعنى [خرج] معنى [التعدية والتزجية]؛

(48) الفعل التعدي الافتراضي مستعمل في مقابل الفعل المتعدّي الاقتراني. موضوعا الأول يتبدلان الموقع ويسلم التركيب، كما في (ساعدت ليلى بشري) أو (ساعدت بشري ليلى). بينما الثاني لا يتبدل موضوعه الواقع، وإذا حصل كانت التركيب مقلوباً. كما يتضح من المقارنة بين الجملتين التاليتين (عصرت هند برقالة) و(عصرت برقالة هند*).

أي [مزاولة الفعل برفق]. وكذلك يكون في كل فعل من هذا السياق، مثل (استبط، واستبنت، واستقام، واستدام، واستعاد، واسترجم، واستحضر، واستذكر، واستهض، واستبع، واستقدم، واستآخر، واستوقف...).

ملحوظة:

تبين من تناول (استفعل) أن الصيغة الاشتفافية عموماً توظف لأكثر من معنى اشتيفي أو معنى لحيفي بمعنى الجذر، ومع ذلك لا تُعد من قبيل الاشتراك اللغطي، لدلالتها في الاستعمال، كما سبق في المثال، على معنى لحيف واحد دون غيره. ويتحدد المعنى اللحيفي بواسطة علاقة الارتداد التي تربط الفعل الشقيق بالمعنى الأصيل المفترض بمصدر الاشتيف.

وبسبب ارتداد الأفعال إلى أسماء الجواهر تكون الصيغة (استفعل) دالة على معنٰى [التحول]؛ أي انتقال موضوع الفعل إلى الكون الذي اشتق من اسمه الفعل بواسطة (استفعل). كما يتضح من الأمثلة الموالية ونحوها الكثير. (استرحلت المرأة، واستعمل العصر، واستهُرَت الكلبة، واستأسد الجبار، واسترب العسل، واستكَلَّ القط، واستسر العصفور، واستحيست الظبيّة، واستمأه دم العرب...).

وقد تكون (استفعل) من بداخل (فعل) إذا اشتهر الفعل بالصيغة الأولى وندر استعماله بالصيغة الثانية، كما في مثل (قرآن/استقر)، و(هزأ/استهزأ)، و(عجب/استعجب) و(تعجب) أكثر استعمالاً حالياً. فالفعل الشقيق لا يخرج أصله من مقولته إلى مقوله غيره، ولا يلحق به معنى ليس فيه، وعندئذ لا يكون إلا بديلاً له في الاستعمال.

خلاصة موضعية

نستخلص مما سبق أن للفص التحويلي محتوىً ودوراً، فمحتواه يتتألف من صفين من القواعد: 1) قواعد صرفية، يكون تدريسيها طبيعياً عن طريق النسج على المثال، ويكون في استضمارها من لدن المتعلم إقداراً له على التحكم في نقل قوله المدخل المعجمي من بنية إلى أخرى؛ بحيث يُجري نفس العمليات على نفس البنية لإحداث نفس التغييرات في كل مقاربة. 2) قواعد اشتقاقية تحصر في علاقة الارتداد التي تربط المعنى اللحيق الذي يفترض بالصيغة الاشتقاقية للمدخل المعجمي الفرع بالمعنى الأصيل المترافق بمصدر الاستفهام، ويكون في تدريسيها، إقداراً للمتعلم على التنبؤ الصادق بالمعنى اللحيق.

أما دور الفص التحويلي فمحصور في تحقيق ثلاثة أهداف متوازية. الهدف الأول مباشر، يتمثل في تزويد المتعلم بالقواعد النسقية الضرورية للانتقال إلى الهدف المُتوالي؛ وهو الإسهام بسرعة في إثراء الرصيد اللغوي المنمئي أيضاً بالتلقين المباشر للمداخل المعجمية الأصول عن طريق الاستقراء، والغاية من هذا الإثراء اللغوي إدراكُ الهدف الأخير؛ وهو تنمية مهارة المثاقفة والمحادثة.

2. موقع المثاقفة والمحادثة بين المهارات اللغوية

المحادثة بمعنى تبادل الحديث بين المخاطبين لا تكون لها حتى في سياق استعمال اللغة لأداء وظيفتها اللغوية⁽⁴⁹⁾، وإنما تكون المحادثة

(49) قد تُستعمل اللغة أحياناً مجرد إنشاء الحديث بين طرفين أو للمحافظة على استمراره. وإذا كان ذلك تكون للغة وظيفة لغوية، لأن عبارة المتكلم الذي يقول الشخص لا يعرفه: «اللحو مشمن اليوم»، لا تفيد المخاطب في شيء، لأنه عارف بمحضي الجملة المسموعة. وإنما تتحقق في مثل هذا السياق مخصوصة في إطلاق الحديث بين شخصين.

لتبادل المعرفة، وضمنها المعرفة المخزنة في أذهان الناطقين باللغة المستعملة في المجتمع من أجل التواصل بين أفراده. بل كلُّ من تحدث فهو معيَّرٌ عن طبقته الثقافية، إلا إذا كان مُمثلاً، ومع ذلك فهو يتقمص شخصيةً تتنعى ثقافياً إلى طبقة معينة.

وعملاً لأن اللغة نسقٌ رمزيٌ وديوانٌ ثقافيٌ تعين على كل لغة بشرية أن تعكس وسطاً ثقافياً خاصاً، إذ الثقافة المدونة بالعربية مثلاً مغايرةٌ نسبياً للثقافات المدونة بغيرها من اللغات البشرية، ما لم ينهل بعضها من نفس المصدر المعرفي. كما أن كل وسط ثقافي فهو منشعبٍ إلى طبقاتٍ ثقافية متدرجةٍ هرمياً. في قمة الهرم طبقةٌ علياً متميزةٌ بثقافة متخصصة، وفي قاعدته السفلية طبقةٌ دنياً تنفرد بثقافة متداولة. وبين القطبين مستوياتٍ متداخلة؛ أعلىها أصحابُ الثقافة الموسوعية الذين يجمعون بين أنسنة متفاوتة من حقولٍ معرفية متغيرة. ودونهم أهل الثقافة العامة التمييزين بغير معرفةٍ في مختلف الحالات. ولا شكُّ في أن الهرم الثقافي يتحذ في المجتمعات البشرية أشكالاً مختلفةً تبعاً لدرجةٍ تُموِّه النظام التربوي في كل مجتمع.

تمايزُ الطبقات الثقافية ملحوظٌ في علم الاجتماع التربوي⁽⁵⁰⁾، وفي اللسانيات الاجتماعية⁽⁵¹⁾، وفي الفص المعمحي من اللسانيات

(50) علم الاجتماع التربوي موضوعه الآخر التبادل بين أبهية المجتمعات وأنظمة التعليم، يعنينا من قضاياه الكثيرة مسألة الانتشار الثقافي بين الأفران بالشخصية؛ وهو عاملٌ التيسير على القرین أن يأخذ عن قرينه ويتعلم منه. راجع في هذه المسألة كتاب علم الاجتماع التربوي لصاحبِه بيير جاكوار:

Pierre Jaccard, Sociologie de L'éducation, Payot 1962, Paris.

(51) للوقوف على موضوع اللسانيات الاجتماعية راجع الفصل الأول «تشابك أحوال اللغات بأطوار المجتمعات» في كتابنا «العدد اللغوي: انعكاساته على النسيج الاجتماعي».

الوصفي، وهو الذي يعنينا أكثر في هذا الموضوع. ونُسَمِّع مُختلف الدراسات التي اهتمت ب موضوع العلاقة القائمة بين اللغة والثقافة أن ثقافات اللغات محملات في معاجمها. يلزم عن هذه العلاقة أن المعجم هو الرابط بين النسق الرمزي والديوان الثقافي، لاتصاله إلى ذينكم الكوتئن. وهو ما يمكن التتحقق منه بأدلة الإثبات التالية:

- التوازي غير المتأهي، فكما أن ثقافة الإنسان غير متاهية لأن آفاقه غير محدودة فكذلك معجم اللغة غير متاه (52)، لأن نسق كلّ لغة قادرٌ قدرةً غير محدودة على توليد المفردات الجديدة بحسب الحاجات والأغراض المتعددة.
- التفاوت التوازي في أقصبة الأفراد من ثقافة مجتمعهم ومن مفردات المعجم المخترن في أذهان الجميع، تفاوت قد يُسْعِ إلى درجة يضيق بها مجال التواصل بين الطبقات المتبااعدة ثقافياً، وإن اتبنت جميعها إلى نفس المجتمع اللغوي. والمفسر الظاهر لذلك الضيق في مجال التواصل منحصر من جهة اللغة في ضعف نسبة المفردات المشتركة بين الفئات المتبااعدة ثقافياً، ومن جهة اللغة في اتساع الهوة بين تلك الفئات من ناحية الاهتمامات والتصورات.
- ضيق مجال التواصل بين طبقات المجتمع المتبااعدة ثقافياً غير مرهون لا بالمستوى المعيشي بدليل اشتمال الطبقة الثقافية الواحدة على فئات متبااعدة معيشياً، ولا بمستواهم المعرفي لنسق اللغة، بدليل اشتراك الجميع في استعمال نفس القواعد الصوتية والصرفية والسركيبية، وإلا تتعذر التواصل باللغة أصلاً. إذن لم يبق من جهة

(52) سبق التفريق بين المعجم والقاموس؛ الأول عدد غير متاه من المفردات المخزنة في أذهان الناطقين باللغة، والثانى عدد محصور من تلك المفردات المدونة في كتاب.

اللغة إلا معهمها المختزن في الأذهان، ومن جهة المجتمع إلا ثقافته المتداولة بين الأفراد. ومن الجهتين معاً يقع تفاوت الناس بين فه رصيدها من المعجم فغير كمَا عُقِّمَ معنٍ، في مقابل أخرى رصيدها منه ثريٌ كمَا دقيق دلالة، وبينهما فاتح بأرصدة معجمية وثقافية متدرجة في مستويات متباينة.

1.2. مهارات لغوية مركبة

سبقت الإشارة إلى أن المهارات اللغوية الأربع؛ 1) السمع والنطق، 2) الكتابة والتهجية، 3) المناقفة والمحادثة، 4) القراءة والعبارة، ليست متساوية بالاعتبارات الأربع؛ أولاً، من حيث نسبة الموارد اللغوية الداخلية في تشكيل ماهية المهارة؛ ثانياً، باعتبار حصتها من الوقت المنفق في إنشائها؛ ثالثاً، من حيث أسلوب التدريس المتبوع في تعليم محتواها؛ رابعاً، باعتبار الهدف المتوجه من تدريس محتواها باتباع طريقة مضبوطة في ظرف زمني محدد.

ونضيف هنا أنَّ من المهارات الأربع ما يكون من جهة مركبة إذ تخدم مهارة لغوية أخرى، ويكون من جهة ثانية مفتوحة لتعلُّمها أن يحيط الفرد بمحتواها اللغوي طيلة حياته. ومن هذا الصيف المهاراتان الأخيرتان أي الثالثة والرابعة، وبقي أن تكون الأوليان تكميلتين للمركيتين، ومغلقتين لإمكان الإحاطة بمحتوايَّهما اللغوية في ظرف زمني محدود.

ومن أهم ما يدلُّ على مرکزية مهارة المناقفة والمحادثة أن تكون أولاً خدمة بمهارة تكميلية، وقد توفر هذا القيد لقيام مهارة السمع والنطق التكميلية بخدمة شقَّ المحادثة على وجه الخصوص. وثانياً أن تكون مفتوحة، والقيد الثاني مضمون لامتناع الإحاطة علمياً بمعجم

اللغة، لأن عدد مداخله غير متنه، ولا بد يواها الثقافي لسيين: أحد ما كثرة العلوم وتكلّرها المستمر، وأخرّها تشعّ التخصصات في كل علم. وفي المبحث (2.2) الآتي الذي خصصناه لمعالجة التكميلي من المهارات اللغوية سوف نوضح بحول الله كيف تخلم مهارة تكميلية مهارة مرکزية. ومن أي جهة يكون السمع والنطق مكملاً لشق المحادثة عاًصمة.

وثاني مهارة مرکزية مفتوحة هي مهارة القراءة والعبارة، كونها مفتوحة لأن شق القراءة مؤلف من مهارات حزبية كثيرة. منها كما سبق: أ) حَرْزُمِ القَوْلِ المكتسب بوضع النطاق في مواضعها في بيان ومهمل. ب) فَهْمُ الْكَلَامِ بتوسيع المعرفة اللغوية المكتسبة إلى المقاصد المدوّنة في النصوص المكتوبة باللغة العربية، وإن تعلّمَ مجالها المعرفي وتفاوتَ زمانِ كتابتها. ج) تقدُّم المعرفة المتزرعة من الأقوال المقرورة بهدف اختبار درجة الصواب في الآراء والمفاضلة بينها بمقاييس معرفية محلّدة مسبقاً.

أما شق العبارة من نفس المهارة فيهتمُ بتطوير صناعة الإنشاء لدى المتعلم، ويتعلّقُ اكتسابُ هذه الصناعة بتطوير مهارات تركيبية عن طريق أنشطة تربوية كثيرة منها: أ) تلقينَ ما يحتمله نسقُ العربية من الأساليب حتى يُعرفُ للمتعلمُ كيف يَعْلُمُ الْكَلَامَ، ولم يَعْمَلْهُ على أحد الوجوه المستعملة. ب) التدريب على معارضه المتضمنة من التركيب، وينحصر إنجازُ هذا النشاط في إفراغ العبارة المتخجّرة من محتواها مع الاحتفاظ ببنيتها هدف توظيفها من جديد للتغيير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلم. ويستمرُ التدريب على إنشاء أغراضٍ كلامية مختلفة في كلّ مرّة بواسطة بنية تركيبية واحدة. فترتقي الملاكُ اللغوية لدى المتعلم إلى أعلى مستويات العبارة، ومع ذلك لا تصل عند أحدٍ إلى درجة الإعجاز البياني.

وليس بين المهارتين المركزيتين استقلالٌ تامٌ، إذ تنشأ كلياتهما عن تلقين مفردات الفص المعجمي وقواعد الفص التركيبي. وتوظف مهارة المثاقفة والمحادثة المكتسب من أجل التواصل الشفوي المتميز بالسرعة في الانبهار وقلة الحيطة لتوفّر إمكان تصويب هفوات اللسان في كل حين. مهارة السمع والنطق التكميلية خادمة لها. كما تستعمل مهارة القراءة والعبارة نفس المكتسب من أجل التواصل الكتابي المتميز بالقدرة على إبقاء للهفوات، والتثبت سلباً لمصادرها، وتكون مهارة الكتابة والتهجيه التكميلية خادمة لها. لأن التواصل الكتابي لا يخرج عن أحد الاحتمالين: إما أن يكون مع الإرث الحضاري، وعندئذ تتدخل التهجيه من التكميلية لخدمة القراءة أو الكتابة من المركبة. وإما أن يكون مع الحاضر، وإذاك يكون للكتابة من التكميلية خدمة للعبارة من المركبة.

ويؤكد عدم استقلال المهارتين المركزيتين بيدأ التبعية الذي ينظم من الخارج العلاقة بين الأكونان الثلاثة؛ (الكون الوجودي فالكون النهي فالكون اللغوي)، وينظم من داخل الكون اللغوي العلاقة بين مهارة المثاقفة والمحادثة ثم مهارة القراءة والعبارة. إذ تتبع المهارة الأخيرة المهارة الأولى داخل الكون اللغوي الذي يتبع الكون النهي التابع بدوره للكون الوجودي.

ويترتب عن الأبعد بيدأ التبعية المذكور أن يكون تدریس مداخل الفص المعجمي وقواعد الفص التركيبي تكويناً مباشراً للمهارتين المركزيتين، ومن ثمة سيكون احتلافيهما من جهة المهارة اللغوية المكملة لهذه أو تلك، بحسب ما إذا كان التواصل شفوياً أو كتابياً.

2.2. مهارات لغوية تكميلية

وهما مهارتان اثنان؛ أولاهما مهارة السمع والنطق، وثانيتهما مهارة التهجيه والكتابة، وكلتاها مغلقة. وذلك لحدودية المواد اللغوية التي تنشئهما، فالمكانية الإحاطة بهما في ظرف من الزمن مخصوص.

وقد تقدم وصفٌ كيفية تكوين مهارة السمع والنطق، وتبيّن أن تدريس محتوى الفصل النصفي يعودُ من جهة حاسة السمع على التقاط القيم الخلافية المميزة للنطاق، مهما دقت فوارقها بسبب شدة التشابه وقوّة التمايُل، ويُروضُ من جهة أخرى أعضاء جهاز التلفظ على التحرُك في حجرات الرنين مشكلةً أحيازاً متغايرةً هدف توليد نطاق بقيم صوتية متباينة. وانْتَبِعْ أيضاً أنَّ باكتساب مهارة السمع والنطق يكون المتعلم قد امتلك القدرة، من ناحية السمع، على تخلص القول الصريح من مقابلة العَجَمِ (53)، ومن ناحية النطق، على التحكُم التام في أعضاء جهاز التلفظ، فُصَدِّرُ كلَّ طريقة مفردة من حيزها مستوفية لسماعها الصوتية. وإذا تلفظَ بما مرَّكبةً لم يسمحُ لشيءٍ من السمات الصوتية المميزة للطريقية في موضع معين بالانتقال إلى التي تُحاورها في التركيب. وتدلُّ تجربة النطق بمثل (صوتُك كالسُّوط) على درجة الجهد المبذول لثلا ينتقل التفخيم إلى المرفق، أو الترقيق إلى المفخِّم. ويبقى، عند تناول تكوين مهارة السمع والنطق، الفصل بين شقيها لمعالجة كلَّ واحد على انفراد، وذلك من حيث المادة اللغوية الملقة، والطريقة التربوية المتبعة، والهدف المروم المبتغي.

1.2.2. هدف السمع وتدريس مادة تكوينه

يتوخى من إعداد مواد السمع أن يفضي تدريسُها إلى إكساب المعلم قدرةً تمنعها أن يصدق عليه المثل «أساء سمعاً فاساء إيجابية». ولا يعني الأن ما إذا كانت «راسة السمع» ناجمةً عن شرود أو ذهول أو غفلة أو خلل

(53) مصطلح العجم مستعمل هنا للدلالة على ما تتوفر في القول من تناقض صوتي غير متناسب في حاسة السمع، ويستعصي عمله على أعضاء جهاز التلفظ. وهو ليس بمعنى اللغوي في قول الشريف المرتضى:
وَذَرْنِي كُلَّ مِنْ لَهْ بَصَرَ أَلَكَ قَدْ سُذَّتْ التَّحِيمَ وَالغَرِبَا

في الحاسة، ونحو ذلك من المعوقات النفسية أو العضوية. وإنما بهمنا منها حالياً ما ترتب عن قصور في حاسة السمع على التقاط السمات الصوتية المميزة لنطاق العربية. وحيث لا ينحصر البحث في المسائلتين التاليتين: كيف الاهتداء إلى مساحة السمع من قصور في التقاط السمات الصوتية؟ ثم كيف يمكن معالجة هذا القصور في آلية السمع؟ أما تحديد قصور الحاسة السمعية بالنسبة إلى نطاق العربية فيكون بالعمليات التربوية المولدة:

أولاً: تدريب المتعلمين على الفصل التام بين حاسة السمع وجهاز النطق لديهم، فعلاً يربطوا شيئاً من النطاق المسموعة من خارج بحير داخل جهاز نطقهم. ويكون بمما يخاف هذا التعرّف مساعدًا للمتعلم على إعمال السمع وتعطيل النطق تعطيلاً تاماً، وحيث لا يخطو ما يسمع من خارج من غير أن يتأثر بالانحرافات النطقية الآتية من جهاز التلفظ لديه.

ثانياً: إسماع المتعلمين «عبارات جنائية» تجمع بين ثنايات من المفردات المشاكلة⁽⁵⁴⁾، ويطلب منهم كتابة ما يسمعون بصرف النظر عن المحتوى الدلالي لما التقطته أسماعهم. من أمثلة العبارات الجنائية

سوق ما يلي:

- (أ) لِمَا هُضِمَ الْتَّيْنُ هُدِمَ الْعَطِينُ.
- (ب) حَسَرَاتٌ تَعُومُ، بِعَشَراتٍ تَحُومُ.
- (ج) عَرِيشٌ تَلَيلٌ تَحْتَهُ سَرِيشٌ ظَلِيلٌ وَغَرِيشٌ ذَلِيلٌ.
- (د) عَمٌ كَلِيلٌ وَهُمْ فَلِيلٌ.
- (هـ) مُتَعَلِّمٌ يَسْأَلُ وَمُتَالِمٌ يَسْعَلُ.
- (و) عَوَامِلٌ هَاطِلَةٌ وَهَوَامِلٌ عَاطِلَةٌ.

(54) المفردات المشاكلة تصدق على مداخل معجمية تختلف دلالياً وتتألف صواتها انتلافاً نسبياً، إذ يتعاقب على نفس الموضع منها نطاقات متباينة أو متلاصقة. للعزيز من التوضيح انظر الفصل الثالث من هذا القسم.

ثالثاً: إملاءٌ فصيحٌ للعبارات الجناسية بتحقيق السمات الصوتية المميزة
لمختلف النطائق المستعملة في اللغة العربية، مع التركيز على فصل ما تم انسانس
أو تقارب منها حتى يظهر بوضوح الفرق بين المفخّم والمرفق من الصوات
في مثل (سيفٌ حادٌ وصيفٌ حارٌ)، ويتميز قصارُ الصوات من طواها في
نحو (خفَ المطرُ وعَجَ المطارُ)، والمشدُ والمخفَ في مثل (المَلَسُ نَعِينُ
والمَلَسُ بِحَسِيلٍ)، وتخلصُ هزة القطع من هزة الوصل في نحو (أَبْنَاؤُكَ
صِغَارٌ وَابْنَاهَا أَصْغَرٌ)، والإخفاءُ بإدغام أحد المترادفين في الآخر أو الإظهارُ
بشكل الإدغام، كما في (قَدْ لَا يَطْرُ عَدَا مَنْ اضْطَرَ الْيَوْمَ). وباختصار شديد
يكون الإملاء فصيحاً بتحقّيق كلّ نطيقه حقّها من السمات الصوتية، ثم
تحقيق ما يكون بينها من تفاعل صوتي بسبب الجوار في التركيب.

ومن المؤكّد تجربياً أن الأجهزة السمعية أضمن للفصاححة في
الإملاء من الأطر البشرية، إذ يتأتى بواسطة الآلة تنميطُ النطق لدى
المتعلمين على كثريهم وانتشارهم في الأرض، بينما يتعذر عن طريق
الناظر البشري تنميطُ جهاز التلفظ لدى المدرسين المكلفين بتعليم اللغة
العربية في القطر الواحد بلة بلدان العالم.

وعليه ينبغي بناءً منهاج للتنميط الصوتي، واستخدامه في التأطير
كما في التدريس. وبذلك يتوفّر الجميع على أداةٍ تربوية واحدة من
 شأنها أن تساعد على تنميط جهاز التلفظ البشري لتوليد نفس النطائق،
مهما تباينت الأمصار وتعددت الأعصار⁽⁵⁵⁾.

(55) تنميط جهاز التلفظ البشري لدى الناطقين بنفس اللغة في مختلف بلدان العالم
مطلوب كل اللغات الأكثر انتشار، كالعربية والأنجليزية والإسبانية والفرنسية
وهلمن جرا. لكن الكثور من هذه اللغات العالمية لا يحصل على تحقيق هذا
المطلب فعما يشتَرِطُ الأنجليزية ولهجتها البيديجين Pidgin والفرنسية ولهجتها
الكريولي creole، وكذلك العربية ولهجتها المستعملة في الأقطار العربية
للتواصل اليومي. ويسْتثنى من هذا الوضع الكلي اللغة العربية المستعملة في

ويُنبعى تربوياً أن يتولى التسجيل الآلي لنهج التمثيل الصوتي من توفرت فيه الصفات الثلاثة التالية:

- أ) رخامة الصوت وهي صفة خلقية.
- ب) إدراك القيم الخلافية التي تميز مختلف النطائق المستعملة في العربية، وهذه صفة معرفية تدرك بالتلقي.

ج) طواعية الأعضاء المكونة لجهاز التلفظ. ومثل هذه الصفة العملية تكتسب أولاً بتعويذ حاسة السمع على التلقي من فم المرتيل الحسن الحميد. وثانياً بترويض اللسان وما شاكله من الأعضاء بتكرار التلفظ بما تلقى ساعياً من فم المرتيل مباشرة أو تسجيلاً إلى أن يصير عنده طبيعَاً وسليقَة.

2.2.2. تجديد جهاز التلفظ

ثبتت مختلف الدراسات اللسانية أن جهاز التلفظ البشري واحدٌ تشريحياً ووظيفياً، جهازٌ عضويٌّ يترکيب بنيويٌّ واحدٌ في كل الناس، يُوفِّرُ لكلَّ واحدٍ منهم نفسَ الاستعداد الفطري لإنتاج كلِّ النطائق اللغوية الممكنة. بدليل أنَّ طفلَ أيِّ قومٍ قادرٌ على إنتاج نطائق آئية لغةٍ من لغات باقيِّ الأقوام بشرطِ التنشئة.

وثبت مرماسياً باطراد الملاحظة أنَّ جهاز التلفظ من أسرعِ الأعضاء البشرية تُمْساً واستقراراً، بدليل أنَّ الطفلَ المنشآً اجتماعياً على إنتاج

العبادة خاصَّةً. إذ يجب عندئذ وجوباً شرعياً أن يصدر الجميعُ نفسَ النطيقَة من نفسِ المحيزِ بنفسِ السماتِ الصوتية. ويستند هذا الوجوب الشرعي إلى ما ورد في كتاب القراءات القرآنية من قول ابن الجوزي في التشر: «واختلفوا في صلاة من يدل حرقاً بغرة، سواء تجاهسا أم تقاربا، وأصبح القولين عدم الصحة كمن قرأ (الحمد) بالعين، و(الذين) بالثاء أو (المغضوب) بالخاء أو الطاء». للتوضيع في الموضوع انظر مبحث التحوييد في ص 210 من كتاب ابن الجوزي، التشر في القراءات العشر.

النطاق المستعملة في اللغة الفرنسية مثلاً لا يطأعه لسانه في الغالب الأعم على إصدار النطاق الخاصة بالعربية. ولا يتأتى له الإنجاز الآخر ما لم تبن في جهاز تلفظه أحيازاً جديدة. وليس له أن يحْلَّ في البناء السابق ما لم يُروض نفس الأعضاء على سلوك غير مألوف.

وتحلُّصُ أبحاث السلوك الحركي في إطار علم النفس التربوي إلى وجود تفلوت واضح في الجهد المنفق من أجل ترويض الأعضاء على الاتيان بسلوك جديد في مستوى السلوك المعتمد من حيث الإنقان. ففي سن النمو الحركي يكون الجهد المنفق لتحديد جهاز التلفظ أقل منه في سن الثبات والاستقرار. وقدر ما يتقدّم العمر في طور الثبات الحركي يزداد معامل الجهد اللازم لأي تغيير، بحسب درجة تعقيد السلوك المطلوب.

استناداً إلى ما تقدّم فإن إنشاء أحيازاً جديدة في جهاز التلفظ لدى الصغار ليطلب عملاً تربوياً أقل منه لدى الكبار، وفي كلا الطورين يمكن إضافة أحيازاً أخرى مختصة بتوسيع النطاق الخاصة بالعربية. لكن يبقى كيف العمل؟ وفي هذا المجال يعني أن تتضافر الجهد وتوافق من أجل بناء منهاج صوتي فعال، من أولياته نسق ما يلي:

1.2.2.2 الاستعداد النفسي لتنغير السلوك الصوتي

اللغة بصفتها نسقاً رمزياً من القواعد تتظمّها حتماً علاقات بغيرها، فتحصل بذلك على وضعيات يمكن حصرها في ثلاثة:

- أ) الوضعية الاجتماعية للغة تتحدد عادةً بمكانة اللغة عند أهلها ومكانة أهلها بين سائر الأقوام.
- ب) وضعياتها الاقتصادية يُعتبر في تحديدها مقدار الارتفاع باللغة في سوق الشغل.

ج) وضعيتها الحضارية المحددة بمكانة العمل الحضاري للغة بالقياس إلى سائر الحضارات المدونة بغيرها من اللغات.

لهذه العوامل الثلاثة دخلٌ مباشرٌ في تشكيل نفسية المتعلم إزاء اللغة التي يُقبل على دراستها. وبهذا الموقف النفسي من اللغة المستهدفة ينقسم المتعلمون الكبارُ عاًصمةً إلى مستصعب لها، فلا يستنهض من قواه الذهنية والعضلية ما يُناسب من الاستعداد لتعلّمها. وإلى مستسهل لها يوفرُ من الجهدتين ما يلزم لاكتسابها على الوجه المطلوب.

ولا يخفى على مدرسٍ ما يكون لانسحام الفصل واتلاف أفراده وتفاعلهم الإيجابي مع المادة والمعلم من قيمةٍ تربوية، تظهر عادةً في ضعف العائق المانع من التحصيل وقوّة العوامل الميسّرة للتلقين. ولضمان هذه القيمة الحيوية فإن أول تجديد مطلوبٍ إحداثه في الفصل يحصر في العمل التربوي المستمر على التغيير في المواقف النفسية، هدف التقريب بينها. وقد أثبتت التجربة الطويلة في مجال تعليم العربية للكبار الناطقين بغيرها عن الأثر البالغ لدرجة التفاعل الإيجابي أو السلبي مع هذه اللغة في تفعيل اكتسابها أو تأخيره، وعن أهمية العمل التربوي هدف تغيير الموقف النفسي غير المناسب، وتحقيقه في المتناول بالجمع بين نشطتين تربويتين اثنين: أحدهما موجّة إلى الكشف عن القيمة المضافة من اكتساب اللغة العربية، وأخرّها يخصُّ حيوية المدرس وما يُشخصُ عمله التربوي من القيم الحضارية الرفيعة.

وإنْ إضعافَ عائقِ التحصيل المقوّي لعوامل التلقين لمن شأنه أن يُسهل على المدرس وعلى المتعلم إحداث التغيير المطلوب في السلوك الصوتي، وذلك بالتجدد في البنية الصوتية لجهاز التلفظ، حتى يُصدرَ كل نطقية عربية من حيثُها وبقيمها الصوتية الخلافية. لكنَّ بين خلقِ الاستعداد وبين إدراكِ الهدف مسافة قد تقصُّر أو تطولُ تبعًا لمهارة المدرس.

2.2.2. استحداث الأحيان النطقية

يمكن في مستهل هذا البحث التطرق إلى دور المدرس بالقياس إلى دور المنهاج الصوتي المعدي لترويض جهاز التلفظ لدى الناطقين أصلًا بغير العربية. وفي هذه المسألة بالذات لا يبعد المنهاج الصوتي أن يكون إطاراً تربوياً معززاً بما يكفي من الشواهد المعرفية. داخله وفي ضوتها ينشط المدرس تربوياً بهدف نقل المعلم من طور الاستعداد على إحكام النطق ببطائق العربية مفردةً ومركبةً إلى طور القدرة على إنجاز القول الفصيح الذي يخلو من التحقيقات الصوتية المستقبحة في قراءة النص الشرعي والمتخيّر من الكلام البشري.

اعتبار المنهاج الصوتي إطاراً تربوياً آت من تعلُّم الإحاطة فيه بجميع المواد التعليمية التي يتبعها المدرس أن يكتفى بطبقتها. كما أنَّ اكتفاء المُعْرِّمِ بتعزيز المنهاج بما يكفي من الشواهد المعرفية ليدلُّ على إطلاق حرية المدرس بغية التوسيع في تحضير المادة الصوتية المناسبة، والإبداع في توسيع أساليب التدريس المحققة للمهدى، دون الإخلال طبعاً بمبدأ الاقتصاد في الوقت والمجهد. وباتارة موضوع الإطار التربوي للمنهاج الصوتي لا مندوحة من استحضار الضوابط التالية:

- أ) تعينُ البطائق الخاصة باللغة العربية انطلاقاً من لغات المشا للطوائف المستهدفة من المتعلمين. لأن مثل الماء /خ/ أو الهاء /ه/ تعتبرُ خاصةً بالعربية من منظور الفرنسيّة، وليس كذلك بالقياس إلى الألمانية. ومثل الماء /ث/ أو الدال /ذ/ مما يخص العربية بالنسبة إلى تونسكم اللغتين، ولكنه بخلاف ذلك من منظور الأنجلوأمريكية، ويستنصرُ في باقي. وعليه لا معنى لقول بعض القدماء بأنفرد

العربية ب نطاقٍ لِيُسْتَ في غيرها⁽⁵⁶⁾، فـسُعِيَ بعضُهم العربية «لغة الضاد» دون التتحقق عن طريق الاستفراء التام من انتفاء هذه النطيفة من سائر اللغات البشرية التي كانت مستعملة وقتنا.

ب) التركيز في استحداث الأحيان المطلوبة على ما يُولَدُ النطائق المعينة بالتحصيص، وأن يُسْبِقَ كلّ استحداثٍ ما يلزمُه من الإعداد المعرفي، والإجراء العملي، والتحيط التربوي.

ج) من الإعداد المعرفي أن يعلم المدرسُ الحيز الصوتي الذي تصدر عنه النطيفة المخصوصة، كما هو موصوف في علم التشريع اللغوي⁽⁵⁷⁾، ويعلم سماتها الصوتية وقيمةها الخلافية، وأن كل نطيفة بشرية قد تسمع من حركات الأشياء في الطبيعة⁽⁵⁸⁾.

د) ومن الإجراء العملي أن يكون المدرس متمكناً من نطاقات العربية، قادراً على أن يُوقِّي كل نطيقية حفتها من السمات الصوتية التي تلزمها ولا تفارقها سواء كانت النطيقية مفردة أو مركبة، وأن يعطيها أيضاً ما تستحق من السمات الصوتية التي تعرض لها بسبب الاختلاف مع غيرها في التركيب خاصة⁽⁵⁹⁾.

(56) من تناول قديماً مسألة انفرد العربية ب نطاقٍ نذكر ابن فارس إذ قال: «خالى الحروف المهزة، والعرب تنفرد بها في عرض الكلام مثل (قرآن)، ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداء، وما اختصت به العرب الحاء والظاء، وزعم ناس أن الضاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم»، الصاحبي، ص 124.

(57) يمكن الرجوع في هذا الموضوع إلى «موسوعة طب الصوتيات العالمية» أطلس أصوات اللغة العربية» للدكتور وفاء البهبه.

(58) انظر الفصل السادس في أن الحروف قد تسمع من حركات غير نطيفية، في ص 133 من كتاب ابن سينا، أسباب حلوث الحروف.

(59) التفت القراء قديماً إلى الفرق بين السمات الصوتية الازمة للنطيقية والعارضة لها بسبب موضعها في التركيب، وهو ما يظهر بوضوح من خلال التعريف التالي لعلم التجويد «تعريف علم التجويد إخراج كل حرف من مخرجته مع

ه) ومن التخطيط التربوي ألا يلقي المدرس ما يعلمُ عن النطiqueة المستهدفة، وإنما يدرّب المتعلمين على الإتيان بها كما عملّتها أعضاء جهاز التلفظ لديه، وعلم أنها تعمل في ذلك الخير وليس في غيره، وعلى ذلك التمكّن من الجرس الصوتي وليس على تحفيظ آخر.

و) ومنه أيضاً التقييد ببعض الدرس المعد بعبارات جناسية بهدف نقل المتعلمين من طور العجماء إلى طور الفصاحة، مع التركيز خالل التدريس على إبراز عصورة التحرير النطقي في التغيير الدلالي، فترقيق الراء / ر/ عند النطق مثل (درس الكتاب، ومسرح الهوا)، أو تحفيظها في (درس الحنطة، ومسرح الأغنام) يُتّبع قوله على خلاف الكلام المقصود، وتكون العبارة عندئذ مختلة دلاليًا.

ز) ومن التخطيط التربوي استخدام النطائق المألوفة في لغة المنشأ توطئة ووصلة إلى الإتيان بما قاربها من النطائق الخاصة العربية، وأن يكون ذلك في صورة مفردات متراكمة نطقاً، بحيث ينطلق من النطiqueة المشتركة بين اللغتين طلباً للإتيان بالخاصة، من هذا القبيل اشتراك الفرنسية والعربية مثلاً في نطiqueة الغين / غ/⁽⁶⁰⁾،

اعطاه حقه ومستحقة، فحق الحرف بخرججه وصفاته التي لا تفارقه وأما مستحقه فهو الصفات التي قد تلازم الحرف أحياناً وتفارقه أحياناً أخرى، مثل الراء واللام فليقىما يعترفهما الترقيق تارة، والتحفيظ تارة أخرى، فالترقيق والتحفيظ ليسا من حق الحرف بل هما من مستحقه، أي أن الحرف والنطق به هو الذي يجعل الحرف مستحقاً للترقيق أو التحفيظ، انظر مقدمة الجزء الأول من كتاب فتح المرید في علم التحويد، شرح المقدمة المجزوية.

(60) نطiqueة الغين رمزها الحرف في العربية /غ/، ورموزها الصوتية في اللغات /غ/. يصدرها الناطق بما يفتح الشفتين والفكين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة في مفرس الأسنان السفلية، وتقويس مؤخره إلى أعلى حتى يلامس سقف الحلق الرسخ واللهة مع إقبال تجويف الأنف، وتحريك الحبلين الصوتين في المزمار لإنتاج الجرس المسنون علال النطق بالغين.

واحتضان العربية بنطيقه المخاء/خ/⁽⁶¹⁾ التي تقترن مع الغين الخير
الموصوف تشعجاً في الطرفين أدناه. من تلك المفردات نذكر على
سبيل التوضيح: (عَمِيسٌ/عَمِيسٌ، مَغْمُورٌ/مَغْمُورٌ، رِغْوَةٌ/رِغْوَةٌ،
سَاغٌ/سَاغٌ، غَاضِبٌ/غَاضِبٌ، رَعْمٌ/رَعْمٌ).

خلاصة موضعية

تبين مما سبق أن مهارة السمع والنطق مهارة لغوية تكميلية،
هلغها نقلُ الفرد من طور المجز المزدوج، (أي فتور حاسة السمع على
إدراك الفروق الدقيقة بين أحاسيس النطائق المتقاربة، وقصور جهاز
التلفظ على إنشاء أحياز صوتية لم يتعود على عملها من قبل)، إلى طور
الاستطاعة المزدوجة؛ (أي يقطة حاسة السمع لأدق السمات الصوتية
الفارقة للنطائق الخاصة بالعربية، وأهبة أعضاء التلفظ على بناء الأحياز
اللازمة لتوليد النطائق المطلوبة). وبناء الطور الأخير من مهارة السمع
والنطق المغلقة يصبح المتعلّم فصيحاً القول، وإن لم يكن بعد بليق الكلام
في مهارة المثاقفة والمحادثة المفتوحة.

المساواة التعليمية التي تحصل بواسطتها هذه المهارة التكميلية عملية
أكثر منها وصفية، ضابطها التربوي اعمل كما تسمع غولك يعلم.
وهذا الغير تسجيلات آلية بأصوات أحد القراء، وإلقاءات حية من
لدن مدرسين متربسين. تتلوها تدريجيات متنوعة، بعضها معد لتحرير
حاسة السمع على التقاط سمات النطائق وإدراك أحيازها. وبعضها
الأخر مهيأ لتطويع أعضاء النطق على التعديل في الأبنية.

(61) نطيقه المخاء رمزها الحرف في العربية /خ/، ورمزها الصوتي في اللغات //خ//.
يُصدرها الناطق بما يفتح الشفتين والفكين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة
في مقرن الأسنان السفل، وتقويس مؤخره إلى أعلى حتى يلامس سقف
الحلق الرعنوي واللهاة مع إقبال نحويف الأنف، ودفع النفس الصاعدة ليحيط
بالسقف الرعنوي، مع تعطيل الجبلين الصوتين في الزمار.

3.2. تكوين مهارة الكتابة والتهجيّة⁽⁶²⁾

الكتابة والتهجيّة مهارةً تكميليةٍ مغلقة، لأنّها تكمل مهارة القراءة والعبارة المفتوحة، ولأنّ موادّها التعليمية متّهبةٌ بتحقيق هدفٍ مزدوج؛ أولاًً ترويّض اليد على خطّ الحرف القرآني، وثانياً تعوّيد حامة البصر على تقطيع القول المكتوب ابتعاداً النطق به كما سمع. وبهمنا حالياً أن نتناول المواد التعليمية لهذه المهارة اللغوية وطريقة تدرسيّها، بدءاً بشق الكتابة لأسبقيّتها على التهجيّة.

3.2.1. ترويّض اليد على خطّ الحرف

تلقين الكتابة باللغة العربية يبدأ عملياً باستحداث سلوك حركي جديد، من شأن تكراره أن يُكبس صاحبَه عادةً التّنّقل باليد في نفس الاتجاه من العين إلى اليسار. ولعلّ أليحَج تدريب في إحداث هذا النمط من السلوك الكتابي المعتمد لدى الناطقين بغير العربية خاصةً هو استعمال المأْلوف وصلة لإدراك غير المعروف واعتباره. ومنه الإكثار من التمارين باستخدام الأرقام المألوفة لدى الجميع في صورة متوايلات عدديّة، بحيث يكون الاستقال بدمّها من العدد الأصغر في يمين الصفحة إلى الذي يليه وانتهاءً بعملٍ آخر فراغ في ثمين الأرقام (6) المحقّق على النحو التالي:

-1-2-3-...-...-...-...-...-...-...-...-...-...-
...-...-...-...-...-...-...-...-...-...-...-...-
...-...-...-...-...-...-...-...-...-...-

(62) التهجيّة غير التهجي الذي يدلّ على التلفظ باسماء الحرف مفردة، كقولنا الفمزة، واللام، والباء، والهاء، والراء والرأي الخ. بل مصطلح التهجي دال هنا على عملية تحويل القول المخطوط إلى قول منطوق عن طريق التلفظ بالحرف منحرجاً أو ساكناً وهو مؤلف مع غيره لتكوين وحدة تألف بدورها مع مثلها لتاليف العبارة اللغوية في صورتها الشفوية.

ومن التدريبات التي تساعد على تحديد السلوك الحركي وعلى
تغير عادة اليد إبان الكتابة باللغة العربية يمكن الاستعانة بتمرير السهام
(7) المنجز تحت خطط ما يلي:

← → ← →

↖ ↗ ↙ ↘

↑ ↓ ← →

مثل هذه التمارين الهدافة إلى تثقيف اليد وتصويب السلوك
الخطي يعني إنجازها تحت المراقبة الدقيقة للمدرس، لأنه بغير المتابعة
الفردية يخلو الدرس من عنصر التنبيه المبكر إلى الخطأ في الإنجاز غير
المناسب، والإرشاد الفوري إلى كيفية التصحيح قبل الترسخ. وقد لا
تضيق جديداً إن قلنا إن المتابعة الفردية مطلوبة باللحاج في كل نشاطٍ
تربوي يحرري في الفصل، ومن ضمنه ما يعني بتصويب السلوك
الخطي. ولستمكين المدرس من إجرائها على الوجه المطلوب بحسن
تربوي انتظام المتعلمين في أفواج قليلة، يتراوح عددهم بين 20-14 طالب موزعين في الفصل بكيفية تُسهل على المدرس الوصول السريع
إلى كل واحد.

2.3.2. خط الحروف المتشائلة

تتميز أبجدية العربية عن غيرها من اللغات البشرية بخاصية التشاكل الهندسي. بهذه الخاصية تنظم الحروف المتشائدة شكلاً مختلفاً نسبياً في عشر فصائل حرفية، كما يتضح من الجمجم الحرفية (7) المروي:

{بـ، بـ، تـ، ثـ}. {جـ، جـ، خـ}. {دـ، دـ}. {رـ، زـ}.
{سـ، شـ} {صـ، ضـ، طـ، ظـ}. {عـ، عـ، غـ}. {فـ، قـ}. {لـ، كـ}.
{وـ، مـ، هـ، ةـ}.

من جملة ما يلزم عن هذا التجميع لأبجدية العربية أن يكون تدريب اليد على رسم الشكل الهندسي للحرف الواحد مستغرقاً بالضرورة لسائر النظائر، لأن الجديد فيباقي إما أن يكون نسبياً، كما في الفصائل الشعانية الأولى، وهذا التغيير مكتسبٌ ضمنياً، وإما أن يكون التغيير جزئياً كما في فصيلتيِّ الألف والواو الأخيرتين، وهذا الضرب من التغيير يحتاج إلى تدريب بسيط.

ويكون تمرين اليد على رسم الحرف الواحد في وضعياته المختلفة شاملاً أيضاً لجميع النظائر في سائر الفصائل الحرفية، كما يحصل في فصيلتيِّ الدال والراء مثلاً. ومع هذه التعميمات الشكلية تنفرد أحرف قليلة هي عات فريدة، وخاصة إذا تطرقت، كالنون، والماء، والياء، والباء.

ومن خصائص العربية التي تميزها عن الكثير من اللغات البشرية تقيدُها بحدِّ الأحادية، إذ تُعطى النطيقَة الواحدة بالحرف الواحد، ويُتنافضُ الحرفُ الواحدُ بالنطيقَة الواحدة. فلا يُرسمُ غير المسموع، ولا يُنطقُ بغير المرسوم. وكلُّ لغة تقيدت كتابتها بحدِّ الأحادية في تبعية الخط للصوت بخثبت مشاكل الإملاء المتشرة في لغات لم تُنسقْ كتابتها

بنفس المبدأ. وعليه قد لا تحتاج العربية في موضوع الاملاء إلى أكثر من درسرين؛ أحدهما لرسم الممزة في وضعياتها المختلفة، والآخر لرسم الناء المتطورة مربوطة أو مبسوطة.

وعملأً بما أوردناه أعلاه يمكن بترجمة الكتابة باللغة العربية في عشرة دروس لا غير، بحيث يخصص لكل فصيلة حرفية درس واحد. وكل درس مركب، كما هو معلوم، من قسمين متاليين، يغلب على الأول تلقين الحرف في فصيلته التي تُويه، وعلى الثاني التدريب على عطاح أحرف الفصيلة.

وتحتوى قسم التلقين نصٌّ حواري أو سردي، يتكون من جمل قصيرة تتالف من مفردات مُؤلفة بدورها من أحرف الفصيلة الأولى لا غير، في الدرس الأول خاصة. وقد يستعصى في هذه المرحلة تأليف نصٍّ من أحرف الفصيلة الأولى فقط، وعندئذ يكتفى بتأليف مفردات معجمية أو مركبات أو جمل مستقلة. أما نصُّ الدرس الثاني فيتركب باستعمال أحرف الفصيلة الثانية مع شيءٍ من أحرف الفصيلة الأولى من أجل تشكيب نص الدرس. وكذلك يستمرُّ تدريجُ كثرة الحرف.

والأحرف النظائر يكون تلقينها في كل درس مقتنة بسكناتها وحرس كافتها القصيرة أو الطويلة، ويلزم عن ذلك أن تظهر مع الفصيلة الحرفية الأولى أحرفُ اللين (واي) بصفتها حرّكات طويلة. كما يتضح من مثال الدرس الأول في الخط.

الخط: الدرس الأول. فصيلة الباء والحركات القصيرة

1. استمع ولاحظ:
بَتْ، بَثْ، بَثَتْ، بَثَتْ، بَثْ، بَثْ.
بَثِنْ، بَثِنْ، لَقَنْ، بَيْنْ، بَثِنْ، بَثِنْ.

2. حَرْكَةُ وَافِرًا:

فَتَ، بَتَ، بَيْتَ، ثَبَ، ثَبَ.

تَبَنَ، بَيْنَ، تَبَنَ، بَيْنَ، تَبَنَ، ثَبَنَ.

3. الْقُطْطُ وَحَرْكَةُ وَافِرًا:

فَتَ، بَتَ، بَيْتَ، ثَبَ، ثَبَ.

تَبَنَ، بَيْنَ، تَبَنَ، بَيْنَ، تَبَنَ، ثَبَنَ.

4. أَئِمَّهُ وَأَكْسَبُ:

كَبَتَ كَبَتَ كَبَتَ

بَسَتَ بَسَتَ بَسَتَ

بَسَتَ بَسَتَ بَسَتَ

كَبَتَ بَسَتَ كَبَتَ

تَبَنَ تَبَنَ تَبَنَ

كَبَنَ كَبَنَ كَبَنَ

بَسَنَ بَسَنَ بَسَنَ

كَبَنَ كَبَنَ كَبَنَ

تَبَنَ تَبَنَ تَبَنَ

للدرس الأول: فصيلة الباء والحركات الطويلة (المدود)

2. اِسْمَعْ وَلَا حَظْ:

كَابَ، بَاتَ، كَابَ، بَانَ

بَاتَ، كَابَ، كَايَ، بَانَ

بَنَانَ، ثَيَابَ، كَبَاتَ، بَسَاتَ

ثُوبَ، كَونَ، ثُونَ، يُونَ، كِبُوتَ

كَلُوبَ، يُونَانَ

بَيْتَ، بَيْنَ، بَيْنَ، بَيْتَيَ، بُونَانَيَ

1.2. حُرْكَةُ الْمَدِّ:

ئَبْ بَيْتٍ بَسْبَسْ نَبْنَيْ
 ئَيْتُ ئَيْنَ بَيْنَ بَيْنَ
 ئَيْتُ بَيْنَ بَيْنَ بَيْنَ
 بَيْنَ بَيْنَ بَيْنَ بَيْنَ
 بَيْنَ بَيْنَ بَيْنَ

1.2. أَقْرَا:

بَاتَ يُونَانِي يُونَانِي بَشِّي.
 بَانَ كَابُونَانِي.

الدرس الأول، فصيلة الباء والتشديد

3. اسْمَعْ وَلَا حُظْ:

ئَبْ، بَتْ، بَثْ، بَيْنَ، ئَبْ
 ئَبِّي، بُنْ، ئَيْبَ
 ئَيْنَ، ئَيْانَ

1.3. شَدَّدَ وَحَرَكَ:

ئَبْ، بَتْ، بَثْ، بَيْنَ، ئَبْ
 ئَبِّي، بُنْ، ئَيْبَ
 ئَيْنَ، ئَيْانَ

1.3. أَقْرَا:

بَيْتٌ ئَبِّي بُنَانَ
 كَايِ ئَابَتُ بَيْنَ بَيْانَ بَيْتٍ.
 بَاتَ ئَيْانَ بَبَابُ بَيْنَيْنَ.

4. غير باللغة عن الصورة واكتب:



ويجب تربيوياً التوسيع في النشاط الأخير المخصص للتعبير باللغة عن الصورة، وإغناوه بالزديد من الصور المفردة، أو المركبة تركيب الجملة اللغوية؛ كأن تُولَّف صوراً لتشكيل لوحة بسيطة، يُعبرُ عنها بجملة تدل بتركيب مفرداتها على الصور المؤلفة في اللوحة. ومثل هذا الجمع الضروري بين الصورة واللغة يُعتبر أحد المبررات الداعية إلى إدماج الوسائل البصرية في المنهاج اللغوي، بصفتها من الوسائل المساعدة على تعليم اللغة.

ولا تخفي أهمية النشاط التربوي الأخير في كل درس، فهو الهدف المباشر والمتىهى المطلوب، به يُقيِّم جَنِيني المدرس، وتحدد نسبة التحصيل، وتكتشف مواطن القوة والتفرات في النسق التعليمي منهاجاً ومدرساً وطلاباً. إنْ كان التفوقُ فيه بنسبة ضعيفة أو دون المتوسط علم أن هناك عللاً يجب إصلاحه في بنية المنهاج اللغوي، أو في طريقة تنفيذه من لدن المدرس، أو في الموقف النفسي لدى الطلاب من اللغة، أو في هذه العناصر الثلاثة مجتمعة. فشل الفصل يرمي أو معظمها في إنجاز العمل المطلوب في التدريب (4) من الدرس الأول في الخط دال على وجود خلل في النسق التعليمي يتعين الالهتاء إليه والتحجيم بإصلاحه، وإنْ كان الجميع كمن يُضاعف من جديّة مظهره وهو يؤذّي عملاً تافهاً.

3.3.2. تهجيّة القول المكتوب

تقدّم أن التهجيّة شق ثان من نفس المهارة اللغوية التكميلية المغلقة التي شقّها الأول الكتابة، وأهْما بعكس الكتابة القائمة على تحليل البنية القولية التحليل الطيفي (أو الفونيقي) إلى أجزاءها غير المجزأة هدف كتابتها بواسطة حروف اللغة وحركاتها. بينما التهجيّة تقوم على

التحليل التصني (أو الفنولوجي) لبنيّة القول المكتوب هدف النطق بها كما سمعت من الفصيح قبل كتابتها، فالكتابة عمليةٌ ينجم عن إجرائها تحويلُ القول المنطوق إلى قول مخطوط، وبعكس ذلك عملية التهجيّة إذ تحوّلُ القول المخطوط إلى قول منطوق. وتنقسم التهجيّة لانقسام موضوعها إلى قسمين متكملين:

(أ) تهجيّة نطقية تقتصر على عملية النطق الصحيح بالسمات الصوتية التي يرمز إليها كلُّ حرف من الحروف المركبة في القول المكتوب وهي مشكلةٌ تشكيلاً تاماً، بحيث لا يحدث في إنجازها تصحيفٌ في الصيغة؛ لأنَّ ينطق حرفٌ بغير سماته الصوتية التي تعزّزه فيتبين بالأحرف التي ترافقه. ولا تحريفٌ في الصوات؛ لأنَّ يحرّك صوتُ الحرف أو يسكنَ بصائِتٍ ليس له وجهٌ معجميٌّ أو صرفيٌّ أو تركيبيٌّ. ومتىهي هذا القسم من التهجيّة أن يحكم المستعلمُ النطق بكلِّ حرفٍ على حدته ويعيشه ما له من حرارة أو السكون، من غير أن يخرج إنجازه النطقي عن أحد المقاطع الستة المستعملة في اللغة العربية⁽⁶³⁾.

(63) المقاطع الستة المستعملة في اللغة العربية حصرها الدكتور ناجم حسان فيما يلي:

1. مقطع قصير يتألف من حرفٍ متحركٍ، كما في مثال (كـائـاب) المكوّن من ثلاثة مقاطع قصيرة.
2. مقطع متوسط مقلل يتألف من حرفٍ متحركٍ وحرفٍ ساكن، في نحو (لمـنـخـارـجـ) المكوّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مقللة.
3. مقطع متوسط مفتح يتألف من حرفٍ متحركٍ بحركة طويلة مثاله (حـاسـوـبـاـنـ) المكوّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مفتحة وقطع قصير.
4. مقطع طويل المد؛ يتألف من حرفٍ متحركٍ بحركة طويلة بعده حرفٍ ساكن، كما في (ضـالـيـانـ) المقطع على هذا النحو (ضـالـيـانـ) إلى طويل المد (ضـالـ) ومتوسط مفتح (ـيـ) وقصير (ـانـ).

(ب) تهْجِيَّةً تصْتَبِّهُ، تتحلّلُ التَّهْجِيَّةُ النَّظَفَيَّةُ، وتتفَرَّدُ بِحِرْصِ الْمَعْلُومِ الَّذِي يَقْرَأُ عَلَى تَطْبِيقِ الْقَوَاعِدِ التَّصْتَبِّيَّةِ الَّتِي أَكْتَسَبَهَا بِالْتَّلَقِينِ مِنْ سَافِرِ الدُّرُوسِ السَّابِقَةِ.

وَهَذِهِ الْقَوَاعِدُ بِاعتِبَارِ طَبِيعَتِهَا صِنْفَانٌ:

1. قَوَاعِدُ تَصْتَبِّهَةٍ صُورِيَّةٍ يَجْرِي تَطْبِيقُهَا بِصِرْفِ النَّظَرِ عَنْ دَلَالَةِ الْعِبَارَةِ الْلَّغُوِيَّةِ، مِنْهَا التَّفْخِيمُ الْمَوْضِعِيُّ الَّذِي يَطْرَأُ عَلَى صَوْتِ الْحُرْفِ الْمَرْفُقِ فِي مَوَاضِعِ دُونِ أَخْرَى. كَفْخِيمُ الرَّاءِ الْمَضْمُوَّةِ (الرُّسْلُ) وَالْمَفْتُوَّةِ (الرُّجْلُ)، وَتَرْقِيقُ الْمَكْسُورَةِ (الرُّسَالَةُ). وَتَرْقِيقُ لَامِ اسْمِ الْجَلَالَةِ إِذَا وَلَيْهَا مَكْسُورٌ (بِاللَّهِ) وَتَفْخِيمُهَا فِي غَيْرِ ذَلِكِ (اللَّهُ). وَمِنْهَا تَحْقِيقُ هَرَةِ الْوَصْلِ فِي أُولَئِكَ الْفَوْلِ وَإِسْقاطُهَا فِي الدُّرُجِ (إِفْرَأِيْمُ رِبْلَكَ).

2. قَوَاعِدُ تَصْتَبِّهَةٍ دَلَالِيَّةٍ تَضْبِطُ التَّصْوِيَّاتِ الَّتِي تَعْرُضُ لِلْعِبَارَةِ إِعْرَابًا عَنْ مَعْنَىٰ ضَمْنِيَّةٍ، مِنْهَا الْمَدُودُ الْثَّالِثُ: كَالْمَدُ الطَّوِيلُ الْمَقْدُرُ بِتَرْدُدِ الْأَلْفِ أَرْبَعِ ثَلَاثَ إِعْرَابًا عَنْ مَعْنَىِ الْاِسْتِغْفَارِ فِي مُثَلِّ (يَا وَلِلْمُسْلِمِيِّينَ وَيَا وَلِلْكَافِرِ)، أَوْ لِلتَّعْظِيمِ فِي مُثَلِّ (اللَّدُّ)، أَوْ لِلْمُبَالَغَةِ فِي الْنَّفِيِّ فِي نَحْوِ (لَا وَإِلَهَ إِلَّا هُوَ، وَلَا وَإِكْرَاهُ فِي الْدِينِ، وَلَا وَمُصْلَحٌ بَيْنَ الْأَمْرَيَّاتِ)، أَوْ لِلنِّدَبَةِ فِي نَحْوِ (وَأَقْدَسَاهُ). وَالْمَدُ الْمُتوسِطُ؛ وَهُوَ دُونَ الْأَوَّلِ رَتِبَةٍ، يُقْتَلِّرُ بِتَرْدُدِ ثَنَائِيِّ الْأَلْفِ فِي نَحْوِ (يَا وَلِلْجَامِعَةِ الْعَرَبِيَّةِ) إِعْرَابًا عَنِ التَّعْجُبِ. وَالْمَدُ الْقَصِيرُ يَتَحَقَّقُ بِحَيْطَ الْمَدْرُبَةِ عَنِ الْمُتوسِطِ، كَمَا فِي النَّدَاءِ (يَا وَمُحَسَّنًا).

5. مقطوع طويل التسكين، مُوْلَفٌ مِنْ حَرْفٍ مُتَحْرِكٍ بَعْدِهِ حِرْفٌ سَاكِنٌ ثَانِيَّهُمَا سَكُونُ الْوَقْفِ، كَمَا (قَبْلَ).

6. مقطوع الْوَقْفِ، يَتَّلَقُ مِنْ حَرْفٍ مُتَحْرِكٍ بِحِرْكَةٍ طَوِيلَةٍ يَتَلوُهُ حِرْفٌ سَاكِنٌ، ثَانِيَّهُمَا سَكُونُ الْوَقْفِ، كَمَا فِي (حَاجُّ). لِلْمَزِيدِ مِنِ التَّفَصِيلِ انْظُرْ ص 175 فِي الْجَزِيرَةِ الْأَوَّلِ مِنْ كِتَابِ عَمَامِ حَسَانِ، الْبِيَانُ فِي رِوَايَةِ الْقُرْآنِ، عَالَمُ الْكِتَابِ، الْقَاهِرَةُ 1420/2000.

وإلى الضرب الأخير من القواعد النصية ينتهي التغيمُ المعرَبُ بمخالفاته الصوتية المتباينة عن أقسام الكلام المترابطة دلاليًا⁽⁶⁴⁾. إذ من المعلوم أنَّ تهْجِيَةَ العبارة اللغوية لا تسير على نفس الوتيرة الصوتية؛ كالرتابة المسموعة من تساقط قطرات الماء في إناء معدني. بل تحدِّ الصوت يرتفع إبان النطق بقطع من العبارة (وهو النبر)، ثم ينخفض بالانتقال عنه إلى المقطع الموالي، ويتجدد ارتفاعُ الصوت والخفاذه باطْرَادٍ على غرار انتظام الأغراض المقصودة من تأليف العبارة، وذاك هو التغيم. ولبيان دور التغيم في الإعراب عن دلالة العبارة نطلق من الجملة (9) الآتية لاحتتمالها أغراض ثلاثة لا شيء يُميّز بعضها عن بعضٍ إلا التغيم.

(9) ما أحَدَى المرئَى.

(64) في باب معانِي الكلام ذكر ابن فارس عشرة أقسام «حرر، واستخار، وأمر، ونهي، ودعاء، وطلبُ عرض، وتحضير، وتسنن، وتعجب»، الصاحبي، 289. ثم قلصت إلى ثلاثة «حرر، وطلب، وانشاع». وأنيرا إلى اثنين «حرر وطلب أو إنشاع»، كما في شرح شاور النهب لابن هشام، ص 40-41. وبنفس المنظور نسب فلاسفة اللغة إلى الأنجلوأمريكية ما يزيد على ألف قسم من أقسام الفعل اللغوي، كالطلب، والأمر، والمعنى، والترحيب، والوعيد، والإثبات، والوصف، والتوكيد، والتوجيه، والتصديق، والاعتذار، والعتاب، والتعليق... وهلم جرا. للتوسيع في الموضوع انظر ص 59 وما بعدها من كتاب الأفعال اللغوية لصاحبه جون سورل. JOHN R. SEARLE(1969), LES ACTES DE LA LANGUE, HERMAN, PARIS, 1972.

وما جاء به جون سورل في كتابه المذكور نقلًا عن أوستين من كتابه (J.L. Austin 1962), Quand dire c'est faire)، لا يختلف في شيءٍ عن أغراض الكلام في التراث العربي. إذ نجد فيه، فضلاً عما ذكر ابن فارس، الاحتجاج، والاعتذار، والغفران، والهزء، والغزل، والمدح، والافحاء، والتهنئة، والتعزية، والعتاب، والتقرير، والتوجيه، والإنكار، والاستكار، والمسخرية، والتفريح، والتهديد، والتحريض، والتوهُّم والإيهام، والروع، والمحث، والزجر، والتبيك، والتقرير، وعلم حرا.

هذه الجملة ومثلها الكثير تحتمل القراءات الثلاثة التالية:

(أ) أن تكون خيرية تفيد نفي إصابة المدل («النعم»⁽⁶⁵⁾ عن المرضى، وهي عندئذ عترفة (ما أحسن حاله) لاشتراكهما في تنفيم الخير المتمثل في ابتداء الجملة بحقيقة صوتية صاعدة نسبياً واحتدامها بحقيقة فارلة تفني بالوقف. عادة ما يمثل نصياً لهذا التنفيض بالمعنى الصوتي [].

(ب) أن تكون استفهامية تفيد الاستخبار عن الأحدي أو الأنفع في أعمال المرضى، وهي عترفة (ما أحسن حاله). بجمعهما تنفيض الاستفهام المتميز بحقيقة عاصتين، تطلق الأولى من المقطع المتوسط المفتوح «ما» في صدر الجملة، والثانية من المقطع الذي ثعثث به الجملتان. يمثل لهذا التنفيض نصياً بالمعنى الصوتي التالي [] . وقد يُستغني عن أداة الاستفهام في كثير من اللغات، كما في (أسلم بوش؟) وعندئذ يكتفى بنبر المقطع الآخر في الجملة، وبشخصية تنفيض الاستفهام بالمعنى الصوتي التالي [] ، وهو عكس تنفيض الخير.

(ج) أن تكون تعجبية تدل على انتفال بعرض للنفس بسبب بلوغ المرضى الغاية في إصابة المدل. وهي عترفة (ما أحسن حاله) لاشتراكهما في تنفيض التعجب الممثل له نصياً بالمعنى الصوتي [] . إذ يتالف المقطع النبور من آخر صيغة التعجب وأول التعجب منه. ويظهر تنفيض التعجب بوضوح مع غياب الأداة «ما» في الاستعمال الشفوي عاصنة، كما في نحو (أسلم بوش!).

(65) هذه العلامة « » تدل على معنى الترافق النسبي بين المفردتين. كأن تألف المفردتان في معنى مشترك وتتفرق كلتاها لمعنى ليس في الأخرى. كما في (جلس وعقد) للمشتركتين في معنى الامتناع على المواجهة، وانفراد الأولى بالامتناع عن اضططاع واستلهام، واحصناص الثانية بالامتناع الكافن عن وقوف.

ويكون تعلقُ حركات الإعراب على مكونات الجملة (10) الآتية وسيلةٌ ثانيةٌ تتضمَّنُ في العربية ونحوها من اللغات التوليفية إلى التغيم للإعراب شفوياً عن القراءات الثلاثة. ويكون إلهاق هاتين العلامتين «!؟» بآخر الجملتين (10ب) و(10ج) إعراباً كتاكيتاً يتضمَّن إلى إعرابي التغيم والحركات في اللغة العربية.

(10) أ) ما أحسنَ حالدٌ.

ب) ما أحسنَ حالدٍ؟

ج) ما أحسنَ حالداً!

ولتعذر ظهور الحركات الإعرابية في مثل الجملة (9) يبقى من وسائل الإعراب الشفوي التغيم، ومن وسائل الإعراب الكتابي علامات الترقيم. وليس الترقيم تصويراً خطياً لنوع التغيم الذي ينبغي إنجازه شفوياً، بل هو مجردٌ منهٌ عليه. حق إذا وقع البصرُ على علامة الاستفهام مثلاً وجب إنجاز حملته بتغيم الاستفهام وليس بتغيم المثير أو التعجب أو أيٌّ غرضٌ كلاميٌ آخر.

ومع غنى العربية بوسائل الإعراب عن الأغراض؛ سواء كانت في صورة أدوات أو حركات، إلا أنَّ تهجمية الجملة بما يناسبُ غرضها من التغيم والتبرِّ والتضليل المقطعي ونحو ذلك من الخفقات الصوتية لا يكتسب بالوصف بسبب اتساع الفوة بين الاستعمال الشفوي للغة واستعمالها الكتابي⁽⁶⁶⁾، وإنما يُؤخذُ السياقُ الصوتي الذي يوافق الغرض الكلامي مشافهةً مُستمعاً عن متكلم.

(66) حاول أوستين في محاضرته السادسة أن يصف سعة الفرة التي تفصل الاستعمال الكتابي للغة عن استعمالها الشفوي، وهو ما يظهر من بعض أقواله بعد تحليل الإنجازين الشفوي والكتابي لقوائم من الجمل، منها قوله: «هذه السمات المميزة للغة الشفوية لا تقاد بسهولة لاستنساخها في اللغة الكتابية»، للوقوف على خلاف من الفروق بين الإنجازين في الأنجلوأمريكا ونحوها من اللغات انظر من 89 من كتاب أوستين (J.L. Austin 1962, Quand dire c'est faire).

ويتأكد في هذا الموضع من جديد أن الكتاب الورقي يفيد بنسبة معينة في تعليم اللغة الكتابية، لكنه في تعليم اللغة الشفوية يجد قصوراً واضحاً. وقد لا يكون من المبالغة القول إنَّ الحضورَ الضعيف للغة العربية في الاستعمال الشفوي في مجتمع الناطقين بها لمجرد إلَى افتقار المنهج التربوي في الأغلب الأعمّ على الكتاب الورقي، وعدم استغلال الوسائل السمعية بما يكفي لإِكساب المتعلمين عادة التخاطب بالعربية.

خلاصة عامة

تبين أن تعليم اللغة يقصد التواصل بها شفوياً وكتابياً يمرُّ من خلال التدريب على اكتساب المهارات اللغوية الأربع، وهذا التفصيل الرباعي للمهارات يُعتبر من الأوليات التي يعني التقيد بها خلال بناء المنهج اللغوي، وعند تدريس محتواها المعرفية.

أولاً: الماقفة والمحادثة، وهي مهارة مفتوحة لعدم تناهي مادتها اللغوية والثقافية، ومركبة بالقياس إلى غيرها الذي يكملها، ويحصل تكوينها بمتلقي مداخل الفص المعجمي وتدرис قواعد الفص التركيبي. أما توظيفها فمن خلال الاستعمال الشفوي للغة الذي يمثل القسم الأوسع انتشاراً بين مستعملي اللغات في مختلف المجتمعات وعلى مر العصور.

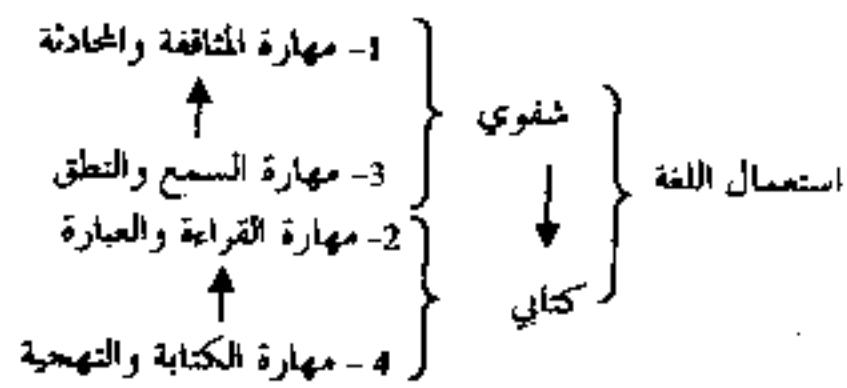
ثانياً: القراءة والعبارة، وهي أيضاً مهارة مفتوحة مركبة، لكنها تابعة للمهارة الأولى. أما توظيفها فيكون من خلال الاستعمال الكتابي للغة، إما للاستفادة من الثقافة المدونة بها، ويحصل ذلك بشق القراءة المنكوتَ بتدريسيات مناسبة على توظيف المعرفة اللغوية المكتسبة لفهم المقاصد من النصوص المكتوبة. وإنما للإفاده بتلوين الشخص لثقافته الخاصة بهدف إعلام الغائبين. ويكون له ذلك بشق العبارة من

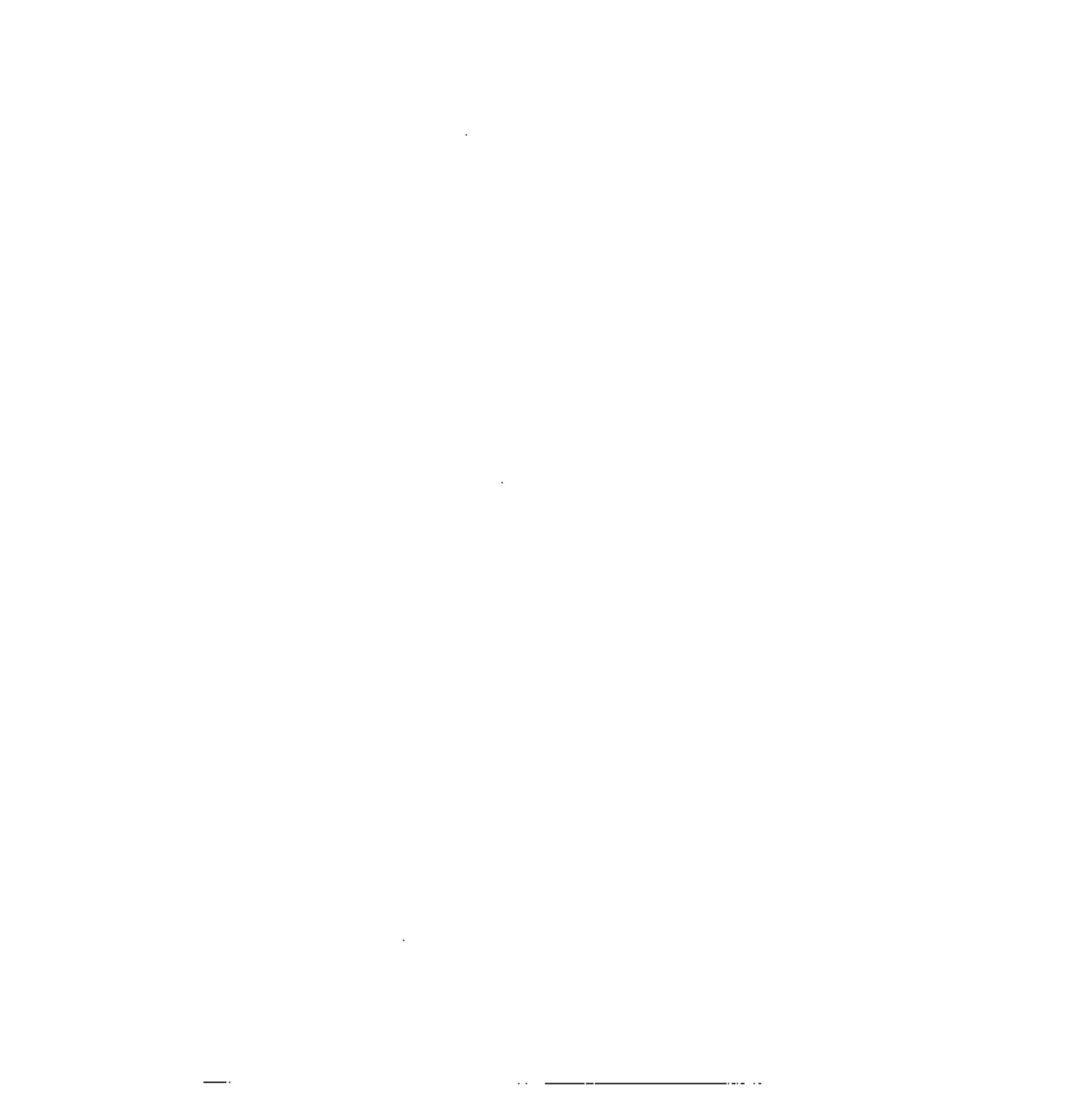
نفس المهارة المتكون بتسلسليات متدرجة، تبتدئ من إجادرة تأليف الجملة، وتنتهي باكتساب القدرة على انتقاء أحد الأساليب للتعبير عن الأفكار والمقاصد الكلامية. ولا جدال في اعتبار الكتاب المدرسي عمدة في تحصيل مهارة القراءة والعبارة.

ثالثها: مهارة السمع والنطق، وهي من ناحية تكميلية، لأنها تخدم بالدرجة الأولى المعاونة من المهارة المركزية الأولى، ومن ناحية أخرى مقلقة، لأن استحداثها في الملكة اللغوية يستلزم مواد تعليمية محدودة، يمكن تلقيتها واكتسابها كلياً في زمن عصور نسبياً. شقُّ السمع أسبق، وحصوله يستدعي مواد صوتية من شأن تدريسيها أن لا تعود حاسة السمع على التماط القيم الخلافية لما تشكل من النطاق الخاصة بالعربية. بينما شقُّ النطق يسعى إلى ترويض جهاز التلفظ على استخدامات أحيازٍ جديدة يتلقين نفس المواد الصوتية ثانية. ولتكوين هذه المهارة لا يفي الكتاب المدرسي بالغرض، بسبب قصور هذا الوسيط الورقي عن النهوذ بالقسم الشفوي من اللغة.

رابعها: مهارة الكتابة والتهجيَّة، وهي كسابقتها تكميلية، إذ تخدم المهارة المركزية الثانية، ومقلقةً لأنحصر موادها التعليمية وإمكان تلقيتها واكتسابها في زمن محدود. وبالنظر إلى علاقتها بغيرها فهي كما سبق خادمة لمهارة القراءة والعبارة المركزية، ومن جهة أخرى تابعة لمهارة السمع والنطق التكميلية. شقُّ الكتابة يحتاج حصوله إلى تعويد اليد على تنفيذ قواعد الخط والإملاء، كما يحتاج شقُّ التهجيَّة إلى ترويض اللسان على الالتزام بقواعد النطق والتصنُّت.

وللإلمام في التوضيح يجعل هذه خلاصة خلاصة لكي نعبر من جديد عن تعلقات المهارات اللغوية الأربع بواسطة المبيان الموالى:





الفصل الثالث

التأثير التربوي؛ قواعده وتقنياته

مقدمة

قد لا نضيف جديداً إذا قلنا إن التأثير في أي مجال يعني بكل اختصار نقل الخبرة الضرورية لزاولة عمل مرضٍ بنتائجها في ميدان معين، ويكون بتبسيط لسلوك المستغلين في القطاع الواحد، عن طريق الالتزام بقواعد العمل التي أثبتتها بمحاجتها يتوافر شرطين: أولاً الاقتصاد في الوقت والمجهد، وثانياً الارتفاع المتلاحم في وتيرة النمو داخل القطاع المعنى.

وإن التأثير في ميدان التعليم والتربية والتكتون لا يختلف في شيء عن المفهوم منه في أي قطاع آخر، إذ يقوم على تزويد الأطر التربوية التي تراول التدريس بالعدة الكافية بمحاج المربي في وظيفته ومحاج التعليم في تحقيق الأهداف المرسومة له.

وغير عراف على أحد أن ازدهار الأمة أو انكماسها كلها مرهون بمستوى تعليمها، كما هو ماثل في مستوى الطاقم التربوي الذي يمكن تحديده درجته في سلمية النهوض والارتفاع بقياس المستوى المعرفي والمهني بالنسبة إلى كل فردٍ فردٍ مهما عظمت مسؤوليته في هذا الميدان أو صغرت.

وليس من المبالغة في شيء القول إن التعليم قطاعٌ قاعدي في التركيب البيوي للأمة، بصحبته تصبح سائر القطاعات الأخرى، سواءً كانت

اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية وسياسية، وباعتالله لا يسلم قطاع في جسم الأمة من آفات تناقض بيته وتُضعف وظيفته. فهو الضامن، ولو بطريقة غير مباشرة، لبقاء الأمة وأمنها الاجتماعي والفكري، وهو الحافظ لصحة أبنائها البدنية وتوازنهم النفسي، وبه لا بغره يعلم كل فرد كيف يعمل عملاً صالحاً، يُلْمِرُ عليه أرباحاً متلاحقة، فَيُسْهِمُ بِنَصْبِهِ فِي جُلُب الرُّحْمَاءِ لِأَمْتَهِ حَتَّى يَضْمَنْ لَهَا الْعَزَّةَ وَيَدْفَعُ عَنْهَا شَرَّ فَتْنَةِ الْفَقْرِ. فقد روي في الصحاح أنَّ نَبِيَ الرَّحْمَةَ ﷺ كَانَ يَتَعَوَّذُ مِنْ «شَرِّ فَتْنَةِ الْفَقْرِ».

قد يخفى على الواحد منا الرابطُ الذي يجمع بين تعليم العربية في البلدان الإسلامية الناطقِ أهلُها بغير هذه اللغة وبين العصمة من شر فتن الفقر، ولكن لا أحد ينكر علاقة العربية أولاً بالتشنة الاجتماعية على القيم الإسلامية مصدر عزة المسلمين، وثانياً بالانفتاح على عالمٍ زاخرٍ بالثروات المادية والمؤهلات البشرية، وثالثاً بالإطلاع على أعظم إرثٍ حضاريٍ يحمل في طياته معالم مستقبلٍ مشرقٍ. ورابعاً باكتساب لغةٍ متميزةٍ بقدرٍ لها التوليدية الضخمة، فاعتارها الله تحمل رسالته الحمدية إلى الناس كافة، فاكتسبت مؤهلاً جديداً يُمْكِنُها في كل حين أن تصير ديواناً لعلوم العصر، وأداةً لتواصل المسلمين المعمودين حالياً بعثات الملايين.

1. تقدير مهنة التعليم

من بين القواعد الأولى التي ينبغي الالتزام بها في التأثير هي إشعار المكوّن بمكانته في النسق التربوي، وبأهمية الوظيفة المسندة إليه، و بما ينبعـيـ أنـ يـكـونـ عـلـيـهـ مـنـ موـاصـفـاتـ لـلنـهـوضـ بـالأـمـانـةـ الـتيـ تـرـشـحـ هـاـ وـحـلـهـاـ طـوعـاـ، فلاـ مـتـدوـحةـ مـنـ حـرـصـ عـلـىـ أـنـ تـنـهـيـ كـلـ دـوـرـةـ تـكـوـبـيـةـ بـتـرسـيـعـ الـقـنـاعـةـ لـدـىـ المـشـارـكـينـ بـأـنـ مـهـنـةـ التـدـرـيـسـ لـاـ تـعـادـلـهـاـ مـهـنـةـ أـخـرـىـ بـاعـتـارـ الـأـمـانـةـ الـتيـ يـحـمـلـهـاـ أـهـلـ الـتـعـلـيمـ.

لقد خلق الله الإنسان وصُوره فأحسن الصورة وفطّره على البيان، بينما أهل التعليم كل من موقعه يشارك في تنشئة خلق الله على مواصفات وصواغه في قوالب اجتماعية بلغات. بل لا أحد يُحاري عهنته مُعلماً اندب نفسه لأن يُسْهم في صناعة شخصية للإنسان، وصياغة عقیدته أو صقلها، وتنميط سلوكه الاجتماعي، وترويض ملکاته الذهنية والبدنية لزراولة مهنة إنتاجية، وإعداده للدنيا فقط أو لها ولآخرة. «فَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ رَبُّنَا أَنَا فِي الدُّنْيَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَاقٍ، وَمِنْهُمْ مَنْ يَقُولُ رَبُّنَا أَنَا فِي الدُّنْيَا حَسَنَةٌ وَفِي الْآخِرَةِ حَسَنَةٌ وَفِيَا عَذَابٌ أَثَارٌ، أَوْ لَكُمْ لَهُمْ نَصِيبٌ مِمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ»⁽⁶⁷⁾. وحق للشاعر⁽⁶⁸⁾ أن يُجمِعَ مهنة المعلم إلى خلق الله، وأن يقارئها برسالات الأنبياء حيث يقول:

فَمِنْ الْمُعَلَّمِ وَفِيْهِ التَّبَحِيلَا

كَمَادَ الْمُعَلَّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولاً
أَغْلَمْتَ أَشْرَفَ أَوْ أَجَلَّ مِنَ الَّذِي
يَتَبَشَّرُ وَيَتَشَبَّهُ أَكْفَاسًا وَعَقَوْلًا
سُبْحَانَكَ اللَّهُمَّ خَيْرَ الْمُعَلَّمِ
عَلَمْتَ بِالْقَلْمَنِ الْقُرُونَ الْأُولَى
أَخْرَجْتَ هَذَا الْعَقْلَ مِنْ ظُلْمَانِهِ
وَهَدَيْتَهُ السُّورَ الْمُبَيِّنَ سَبِيلًا
وَطَعَنْتَهُ بِيَدِ الْمُعَلَّمِ تَارَةً
صَدِيقَ الْحَدِيدِ وَتَارَةً مَصْقُولًا

(67) الآيات 200 و201 من سورة البقرة.

(68) أحمد شوقي، ديوانه الشوفيات، مطبعة الاستقامة، القاهرة 1381هـ.

وإن حديث المرء ليطول لو أراد استفصاله ما ورد في تراثنا الإسلامي من نسيج فكري حول مكانة العلم ومرتبة أهل التعليم، لكنه تحسن الإشارة السريعة وخاصة إذا كانت قبساً من الحديث الشريف. فقد جاء في الأثر عن النبي الأكرم ﷺ «تَعْلَمُ الْعِلْمُ ثُبَاتُ الدِّينِ وَالدُّنْيَا، وَفِي ذَهَابِ الْعِلْمِ ذَهَابٌ كَلْمَهُ». فالنهوض بالعلم من أوجب واجبات أهله الفكر القادرين على إنتاج الثقافة وإبداع المعرفة، بينما تشرُّر العلم بين أفراد الأمة واحداً واحدةً فمن أخصّ واجبات أهل التعليم، وهو المشمولون بقول الرسول ﷺ: «تَعْلَمُوا الْعِلْمَ وَعَلَمُوهُ النَّاسَ»، و«كُونُوا يَنَائِيْعَ الْعِلْمِ مَصَابِيْعَ الْهُدَىِ أَحْلَاصَ الْبَيْوتِ سُرَجَ الْلَّيلِ جُنَاحَ الْقُلُوبِ خُلُقَانَ الشَّيَاطِينَ تُعْرَفُونَ فِي أَهْلِ السَّمَاءِ وَتُخْفَفُونَ عَلَىِ أَهْلِ الْأَرْضِ»⁽⁶⁹⁾.

فدور العلماء أن يُتقنوا علمَ الله ويعْدُّوا فكرَ الأمة، ودورُ المعلمين أن ينشئوا ثمرات العرفان في أذهان الصبيان، وأن يُنشئوا نفوس الولدان على الورع والتقوى، وأن يُمرّنوا الأبدان على أدقّ الصنائع وجليل الأعمال. وإذا لم يقم أهل التعليم بذلك فلا أحد بعدهم بفعله.

2. الفعل أبلغ من القول

ثبت بالتجربة أن الخطابة أبعدُ الأساليب تحقيقاً للأهداف المرصودة لكل تدريب أو تكوين، فلا سلوك يترسّخ بالأقوال وحدها، وإنما كفي الواحدُ منا أن يحفظَ الألفية واللامية لكي يصير ناطقاً بالعربية بلغاً، ولن يكون أفعى من تطّقَ بالضاد ولو حفظَ بوعي قلبِ العبارة الواصفة لخرج هذه النطيقه؛ «من أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد، إلا أنك إن شئت تكلفتها من الجانب الأيمن

(69) ما ذكر من الحديث أعلام مروي في سنن الترمذى.

وإن شئت من المجانب الأيسر»⁽⁷⁰⁾، ولن يكتسب جهاز التلفظ القدرة على إصدار أضـ/ ولو عرف صاحبـهـ، فضلاً عن مخرج أضـ/ الموصوف باقتضاب أو توسيعـ، أنـ لهـ صفاتـ التفخيمـ والرخاوةـ والإطباقيـ والجهريـ والاستطالةـ والاستعلاءـ وهلمـ جراـ.

إن اتخاذ قرارـ بـتخصيصـ حصةـ كلاميةـ منـ فترةـ التدريبـ والتـكـوـينـ لـتحـسيـسـ المـشارـكـينـ بـخـطـورـةـ الوـظـيقـةـ، وـنـقـوـيـةـ شـعـورـهـمـ بـجـسـامـةـ الـمـهـامـ الـمـوكـولـةـ إـلـىـ أـهـلـ الـتـعـلـيمـ، لاـ يـنـفعـ شـيـئـاـ كـبـيرـاـ فيـ بـلوـغـ الـهـدـفـ الـمـرـصـودـ.ـ بلـ لاـ قـوـلـ مـؤـطـرـ يـنـفعـ إـذـاـ لمـ يـكـنـ بـحـرـدـ تـاكـيدـ لـفـعـلـهـ الـمـلـحوـظـ، أوـ كـمـاـ قـالـ ابنـ خـلـدونـ:ـ «ـتـقـلـ الـمـعـاـيـنـةـ أـوـغـبـ وـأـثـمـ مـنـ نـقـلـ الـخـبرـ وـالـعـلـمـ،ـ فـالـمـلـكـةـ الـحاـصـلـةـ عـنـ أـكـمـلـ وـأـرـسـخـ مـنـ الـمـلـكـةـ الـحاـصـلـةـ عـنـ الـخـبرـ»⁽⁷¹⁾.ـ كـمـاـ لـاـ يـصـحـ مـنـهـ أـنـ يـشـرـطـ فـيـ الـمـكـوـنـ مـوـاصـفـاتـ لـمـ يـكـنـ لـهـ شـيـءـ مـنـهـ،ـ وـإـلـاـ صـدـقـ عـلـيـهـ قـوـلـ الشـاعـرـ»⁽⁷²⁾:

(70) ابن حني، سر صناعة الإعراب، ج ١، ص ٥٢، اليابسي الحلبي، القاهرة ١٣٨٤هـ. إن قول ابن حني أعلىه لا يفيد شيئاً كبيراً في إقدار جهاز التلفظ على إصدار نطقـةـ أضـ/.ـ وكـذلكـ لوـ أـضـيـفـ إـلـىـ ماـ سـبـقـ قـوـلـ أحدـ الـمـعاـصـرـينـ فـيـ وـصـفـ أـضـ/:ـ «ـوـهـذـاـ صـوتـ أـسـانـيـ لـشـويـ شـدـيدـ بـمـهـورـ مـفـخمـ...ـ يـنـطـقـ بـوـضـعـ طـرـفـ الـلـسانـ بـحـيـثـ يـلـتـصـقـ بـالـأـسـنـانـ الـعـلـيـاـ وـمـقـلـمـهـ بـحـيـثـ يـلـتـصـقـ بـأـصـوـلـ الشـايـاـ الـتـيـ تـسـمـيـ اللـثـةـ،ـ ثـمـ إـلـصـاقـ الـطـبـقـ بـالـجـدـارـ الـخـلـفيـ لـلـعـلـقـ لـيـسـ الـخـرـىـ الـأـنـفـيـ،ـ وـيـتمـ كـلـ ذـلـكـ مـعـ وـجـودـ دـبـيـةـ فـيـ الـأـوـتـارـ الـصـوـيـةـ.ـ وـإـذـ تـنـطـقـ الـضـادـ يـرـتفـعـ مـوـخـرـ الـلـسانـ فـيـ اـتـجـاهـ الـطـبـقـ،ـ وـتـلـكـ ظـاهـرـةـ عـضـلـةـ تـسـمـيـ الـإـطـبـاقـ،ـ يـتـنـعـعـ عـنـهـ تـغـيـيرـ شـكـلـ حـجـرـةـ الرـبـنـ يـؤـديـ إـلـىـ حـلـقـ أـثـرـ صـوـتـيـ مـعـينـ يـسـمـيـ التـفـخـيمـ»،ـ دـ.ـ تمامـ حـسـانـ،ـ مـناـهـجـ الـبـحـثـ فـيـ الـلـغـةـ،ـ صـ ٩٢ـ،ـ دـارـ الـقـاـفـةـ،ـ الدـارـ الـبـيـضاـ،ـ ١٩٧٤ـ.ـ فـيـلـ هـذـاـ الـكـلـامـ عـلـىـ صـوـاـبـهـ لـاـ يـقـيـدـ فـيـ تـحـريـكـ جـهـازـ التـلـفـظـ الـبـشـرـيـ لـإـصـدارـ أـضـ/.ـ مـثـلـ مـاـ يـقـيـدـهـ إـعـمـالـ جـهـازـ التـلـفـظـ لـإـصـدارـ النـطـقـةـ الـمـسـتـهـدـفـةـ بـالـتـعـلـيمـ وـإـسـعـافـهـ لـلـمـعـلـمـ.

(71) ابن خلدون المقدمة، ص ١٩٥، بولاق، القاهرة ١٢٧٤هـ.

(72) انظر ديوان إبراهيم طوقان.

بِأَيْمَانِ الرَّجُلِ الْمُعْلَمُ غَيْرَهُ
 هَلَا لِتَفْسِيكَ كَانَ ذَا التَّعْلِيمَ
 تَصِيفُ الدُّوَاءَ لِذِي السُّقَامِ وَذِي الصَّنَاعَةِ
 كَيْمًا يَصْبُحُ بِهِ وَأَنْتَ مَسْقِيمُ
 وَرَاكَ تُصْلِحُ بِالرُّشَادِ عَوْلَتَنَا
 أَبَدًا وَأَنْتَ مِنَ الرُّشَادِ عَلِيمُ
 فَإِذَا لِتَفْسِيكَ فَأَنْتَهَا عَنْ غَيْرِهَا
 فَإِذَا اسْتَهَنَتْ عَنْهُ فَأَنْتَ حَكِيمُ
 فَهُنَاكَ يُقْبَلُ مَا تَقُولُ وَيُهَنَّدَى
 بِالْقَوْلِ مِثْكَ وَيَسْقُطُ التَّعْلِيمُ
 فَكُلُّ حَصْلَةٍ حَسْنَةٌ تُرِيدُ غُرْسَهَا فِي نَفْسِ مُتَدَرِّبٍ فَأَنْتَهَا أَعْمَاهُ
 وَأَخْلَصُ الْعَمَلِ، وَكُلُّ خَلْلٍ سَيْئَةٌ تَرَاها مُفْسِدَةٌ لِعَلْمِ الْتَّعْلِيمِ وَالْتَّرِيَةِ
 وَالتَّكَوينِ فَتَحْبَبُهَا أَوْلًا، وَكُرْهُ النُّفُوسَ فِيهَا ثَانِيًّا، وَلَا تَنْهَى عَنْ شَيْءٍ نَائِيَهُ
 أَوْ تَأْمِرُ عَلَى لَا تَفْعَلُ، وَإِلَّا كُنْتَ مَشْمُولاً بِالْاسْتِفْهَامِ الإِنْكَارِيِّ فِي قُولِ
 الْبَارِيِّ (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَمْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ) ⁽⁷³⁾. وَمِنَ الْمَعْرُوفِ
 حَقُّ الْمَعْرِفَةِ أَنَّ إِكْبَارَ الْعِلْمِ فِي نُفُوسِ مُزَاوِلِيهِ لَا يُفَهِّدُ شَيْئًا كَيْمًا بَغْرِ
 شَرْطَيْنِ أَسَاسَيْنِ؛ أَوْلَاهُما يَتَصلُّ بِالتَّكَوينِ الْمَعْرِفيِّ اتِّصَالَ الثَّانِي بِالْأَعْدَادِ
 لِهَنْتَهِ الْعِلْمِ وَالْتَّرِيَةِ وَالتَّكَوينِ.

3. الكفاءات المعرفية والتعليمية

نَبَتَ أَنَّ أَهْلَ الْعِلْمِ وَاسْطِعْنَةُ ضَرُورَيَّةٍ بَيْنَ الْمُفَكِّرِينَ الْمُتَتَعِّنِينَ
 لِلْحُسْنَاتِ وَالْعِلْمِ فِي مُخْتَلِفِ الْحُقُولِ وَبَيْنَ الْوَلَدِ الْجَبْرِيِّينَ، بَعْدَمَا أُوتُوا مِنْ

⁽⁷³⁾ الآية 2 من سورة الصاف.

قدرات ذهنية وحواسٌ خارجية، أولاً على المعلم من أجل الانصهار في البيئة الثقافية والاجتماعية للأبوين، والاندماج في الوسط الاقتصادي، وثانياً على الإسهام في صقل البيئة وتطوير الوسط.

ويحصل للطفل ذلكم الانصهار، والاندماج، والصقل، والتطوير إنْ هُمْ كَوَّنُوا لِأَنفُسِهِمْ تَسْخَا شَخْصِيَّةً مِنْ حِقْولِ مَعْرِفَةٍ إِجْبَارِيَّةٍ، وأُخْرَى احْتِيَارِيَّةٍ فَضْلًا عَنْ إِتقَانِ مُلْكَاتِ مَهْنَيَّةٍ بِحسبِ الْاستِعْدَادِ. وَلَا يَحْصُلُ لِلطَّفَلِ شَيْءٌ مِنْ ذَلِكَ بِدُونِ الْمَعْلُومِ، بِلَّا «عَلَى قَدْرِ جُودَةِ التَّعْلِيمِ وَمُلْكَةِ الْمَعْلُومِ يَكُونُ حَذْقُ التَّعْلِيمِ فِي الصَّنَاعَةِ وَحَصْوُلُ مُلْكَتِهِ»⁽⁷⁴⁾.

وَمِنْ شُرُوطِ حَصْوُلِ الإِتقَانِ عَوْمَمَاً الْحَرْصُ عَلَى التَّحْوِيدِ الْمُسْتَمِرِ لِجَهازِ التَّعْلِيمِ؛ وَيَجُودُ هَذَا الْجَهازُ بِتَضَافُرِ شَرْطَيْنِ أَسَاسَيَّيْنِ:

أوْلَاهُما أَنْ يُقْدِمَ التَّعْلِيمُ مِنَ الْإِمْكَانَاتِ التَّكَوِينِيَّةِ مَا يَسْتَوْعِبُ كُلُّ الْاسْتِعْدَادَاتِ الْفَطَرِيَّةِ لِأَيِّ مِنْ أَفْرَادِ الْمُجَمَّعِ، بِجَهَنَّمَ يَحْلِي التَّوْجِيهَ إِلَى نُطُقِّ مِنَ التَّكَوِينِ الْمُنَاسِبِ مَحْلُ الرَّسُوبِ فَمِنْ قَادِرَةِ مَؤْسَسَةِ التَّعْلِيمِ. وَيَسْلِمُ هَذَا الشَّرْطُ إِذَا صَحَّ أَلَّا يَحْدُدَ مِنْ خَلْقِ اللَّهِ خَلُقُّ مِنْ فَطَرَةِ لِإِتقَانِ عَمَلِ مَا، وَقَدْ تَخْفَى إِلَّا عَلَى الْمُخْتَصِّ فِي اسْتِبَاطِ الْاسْتِعْدَادَاتِ الْمُفَطَّورِ عَلَيْهَا كُلُّ فَرْدٍ.

وَثَانِيَاهُما مَلاحةُ أَهْلِ التَّعْلِيمِ لِذُوِّي الْعِلْمِ مَلاحةً أَعْدَدَ وَاسْتِرَادَةً، فَلَا يَسْتَفِرُ أَوْلُو الْفَكْرِ عَلَى رَأْيِ عَكْمٍ فِيمَا يَجِبُ أَنْ يُعَمَّلَ فِي كُلِّ بَابٍ حَتَّى يَكُونَ بِنَاءُ الْمَناهِجِ الْعَلِيَّيَّةِ قدْ تَلَقَّفَهُ بِالْإِسْتِحْسَانِ، وَضَمَّنَهُ كِتَابَ الْمُسْتَعْلَمِ، وَثَبَّتَهُ الْمُعْلَمُونَ أَخْيَرًا فِي أَذْهَانِ الْأَوْلَادِ، وَمَرَّتْهُمْ عَلَى التَّصْرِيفِ بِعَقْتَضَاهِ إِلَى أَنْ يَظْهُرَ مَا هُوَ أَجْدُودُ وَأَنْفَعُ، وَكَذَلِكَ يَكُونُ فِي كُلِّ حَقْلٍ مَعْرِفيٍّ أَوْ قَطْعَانٍ صَنَاعِيٍّ، وَفِي كُلِّ حَقْبةٍ أَوْ زَمَانٍ.

(74) ابن خلدون المقدمة، ص 195.

1.3. القرية الإسلامية من ثقافت أهل القرآن

من خصائص الشعوب المتدنية بدين واحد أن يشكّلوا أمةً بصفاتٍ واحدةٍ وإن تباعدتُ أو طاهم، وتباهيهمُ أسلفهم، وانقطع جبلُ الاتصال بينهم. ولا مفسرٌ لهذا التلاقي في الصفات المعنوية المؤلفة لشخصية الأفراد المستعين إلى نفس الأمة سوى الانتهال المعرفي من نفس المطبع المصوّغ نظماً في قول الشاعر⁽⁷⁵⁾:

وإنْ أصولَ الدينِ ما جاءَ نصَّهُ
بِقُرْآنٍ رَّئِي وَهُوَ لِلْحَقِّ مُبدِعٌ

وَمَا مُسْأَةُ الْمَادِيِّ الْبَرِّيِّ حَمْدٌ
وَمَا افْنَقَ الْإِسْلَامُ فِيهِ وَأَخْمَعُوا

إن تكوين نسخة من الثقافة الإسلامية في ذهن كل مسلم ورث الدين عن الآباء ليعتبر حقاً شرعاً من حقوق الصغار على الكبار والأميين على المتعلمين، وراجحاً على المجتمع كافّة والمدرسة خاصة. ولا حاجة إلى التذكير بأن التنشئة على الإسلام لا تحصل دفعاً واحدةً وب بدون توزيع متظم للمضمون المستهدف بالتلقي؛ بدءاً بالأبسط فالبسيط إلى المعقد فالعقد، تبعاً لتدرج الأعمار وسيراً نحو أهداف مضبوطة سلفاً. وهذه من مسؤوليات المشغلين بترسيم المعرفة الإسلامية، وبناء مناهج التربية الدينية، وأخيراً المعلمين المكلفين بتبلیغ المضمون التربوي واضححة إلى المتعلمين، وتنبيتها في الأذهان، وتمريرها للأبدان على التصرف بعمقتها، وأخيراً التحقق من بلوغ الهدف المنشود بالتقيم، وأخر الأغير العمل على التقويم، وذلك بتنقيف ما احتل علال العملية التعليمية.

(75) وهو معبد بن محمد الفشري من شعراء القرن الثاني المحرري.

تبين أن المعلم آخر حلقة في سلسلة أولها علماء الإسلام ومفكروه، وبيتهم المشغلون بتفريغ الثقافة الإسلامية، فمُرجعو التربية الدينية في مناهج تعليمية. وقد تضيق الموجة المعرفية بين طرفي السلسلة، وذلك بحسب درجة الاجتهاد من أهل التعليم للاقتراب أكثر من حملة علم الشريعة المبدعين في تبسيط معانيها، وإنزال أحكامها على واقع المسلمين العيش في أوطانهم. وكلما اشتد الاحتكاك بين أهل التعليم وحملة العلم في أي ميدان أثمرت المدرسة نتائج جيدة وكان مردودها وافراً.

قد لا نضيف شيئاً حين القول إن التعليم نسقٌ يتركب من أحزمة متفاعلة؛ كجهاز التخطيط للسياسة التعليمية في أي حقل من الحقول المعرفية، وجهاز وضع المناهج التعليمية، وجهاز التأطير والرقابة، وجهاز التعليم والتربية والتقويم المكلف أعضاؤه المعلمون بالاجتهاد ما أمكن على تنفيذ المنهاج التعليمي كما وضعته المؤلفون. ومن ورائهم مؤطرون يُمرّنون على أحسن الطرق لتنفيذ المنهاج الموضوع بين أيديهم، ويراقبون مدى تقييدهم بتلبيغ المضامين المربوحة على ما هي عليه، ومدى التزامهم بالتعليمات والإرشادات المنهجية. ويظهر مما سبق أن المعلم مطالبٌ بالتقيد بما يلي:

أولاً: إتقان المضامين الإسلامية المربوحة في الكتاب المدرسي، ويفصل له ذلك بالاطلاع على مصادر الكتاب المدرسي، وعدم الاكتفاء بما احتواه هذا الأخير من معارف. وليس الغرض من الرجوع إلى المصادر أن يُضيّف المعلم معلومات أخرى غير مذكورة، وإنما من أجل فهم الموضوع بعمق، فيسهل عليه تلبيسه، وعلى المتعلم استيعابه وتخزينه.

ثانياً: التمرُّن على اتباع المنهجية الموصوفة خلال العملية التعليمية، وأن يستخدمها قاعدةً ويُضيّف إليها من إبداعه حتى يتيسّر التلقين على المعلم والمتابعة على المعلم، ويسرى التعليم النتائج المرجوة.

ثالثاً: أن يُحول المعلم المعرفة الملقنة نظرياً إلى سلوك عملي مألف لدى المتعلمين، ويكون قد استجاب لقاعدة شهرة تفيد أن بعض العمل غایته العلم، وكل علم غایته العمل. وهذه القاعدة يمكن تقسيم منهاج التربية الإسلامية والطريقة التي ينتهجها المعلم. فيعلو سهمهما بقدر ما يعمل المتعلمون بما أكتسبوا من العلم، ويجب تقويم الجميع كلما انخفضت نسبة العاملين بما علموا.

رابعاً: أن يُدُون المعلم ما يَعْنِيه من ملاحظات تظهر عادة عند إخضاع أي مشروع تربوي للتطبيق، لأنه ثبت بالتجربة أن ليس كل ما يتصوره مصممو المنهاج بوارد.

قد يكون ترتيل أي من القرآن الكريم مثلاً من المصادر الإسلامية المقررة في مستوى من التعليم، وحال المتعلمين في هذا المستوى تنسى عن عجزٍ في جهاز تصوريهم على إصدار الكثير من نطاق اللغة العربية؛ كالحلقات وبعض اللهوبيات ونطاق الإطباق ونحو ذلك مما يزيد أو يستفич في كل مجتمع إسلامي ناطق أصلاً بغير العربية. ومثل هذه الملاحظات التقويمية من المعلم تكشف لمصمم المنهاج ومؤلف الكتاب ما ينبغي أن يتقدّم في التلقين وما يجب أن يتاخر.

2.3. الوسائل المساعدة على التربية الإسلامية

نستخلص مما سبق أن هناك علاقة تعلق بين متعلم مفظور على الالكتساب وتكوين نسخ شخصية في ذهنه من مختلف الحقول المعرفية، وبين معلم مستعدٌ معرفياً ومهنياً على القيام بوظيفة التلقين على الوجه المرضي. ويكون كذلك إذا تجهّز بعددٍ من العناصر الضرورية؛ منها ما يتعلق بشخصية المعلم في حد ذاته، ومنها ما يرتبط بمنهجية التدريس والوسائل التقنية المساعدة، فضلاً عن الفهم العميق للمغزى من كل درس.

1.2.3. شخصية المعلم العربي

إن إسناد مادة التربية الإسلامية إلى معلم يعني تكليفه بتنشئة الولد، ويدخل في التنشئة ما يلي:

أولاً: صياغة النفس على أصل الاعتزاز بالإسلام؛ فلا يرضي أحدٌ بغيره ديناً لأيّ أحد، وأن حصر العبادة في حق الله منع من تنمية الرهبة لأيّ أحد، ومن خلق الرغبة في شيء بيد العديل والظير، وأن كمل واحد مبتلى فيما أعطى أو حرم، فانظر بما أورت من بصيرة كيف المخرج، وأوله استحضار الله: «وَإذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ»⁽⁷⁶⁾.

ثانياً: بناء العقل على قاعدة العلم قبل القول والعمل⁽⁷⁷⁾، والتزام أهل العلم بياض شاء المعرفة الصادقة، وتنمية الفكر النبدي المنهج، وحرص المتعلمين على التحرى وإعمال النظر بحسباً للعقائد المنسوبة والعمل بما يسيء إلى الإسلام والمسلمين.

ثالثاً: تشكيل السلوك وفق تعاليم الشريعة الحمدية وعلى القيم الرفيعة في الحضارة الإسلامية؛ منها حب العمل والترغيب في مواصلةه على الوجه المطلوب إلى آخر لحظة في حياة المرء. فقد جاء في مسند أحمد «إن قامت الساعة ويد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليفعل»⁽⁷⁸⁾.

فالمعلم العربي مطالب بأن يُوفّق في آن واحد بين شحن الأذهان وشحنها وبين ترويض الأبدان وتنقيتها، إذ لا يكتفي بنقل المعرف من

(76) الآية 10 من سورة الجمعة.

(77) للوقوف على ما روي عن الرسول ﷺ من أحاديث حول العلم ومكانته في الإسلام راجع كتاب العلم من صحيح البخاري.

(78) انظر مسند أحمد.

أصوّلها إلى أذهان المتعلمين، وإنما يزيد عليها بتسريحهم على الإitan
بسلاوك موافقٍ لمقتضى المعرفة المكتسبة. وفي الجمجم بين العلم والعمل
روى الدرامي في السنن عن معاذ بن جبل قوله: «اعملوا ما شتم بعد
أن تعلموا، فلن يأحرركم الله بالعلم حتى تعلموا».

قد يصعب على المعلم المربي أن يدرك هذه الغاية المزدوجة إذا
لم يكون لنفسه شخصية متميزة، فاغتنمها أعمل كما تراني أعمل، أو
ولستَ أعمل كما علمتني، إذ كل درس في التربية الإسلامية فهو مزاولةً لفعالٍ
مقرنةً بوصفها شفهياً، وبأدلة مناسبتها للشريعة، وبقيمتها في معيش المؤمن
ومعاهده، وإن حفظت تلك القيمة على الكثرين وعميت عنها بصائرهم
حين قصرروا أبصارهم على معاشهم حتى (نسوا الله فنسيهم)⁽⁷⁹⁾.

لقد تبيّن أن درس التربية الإسلامية من أكثر المواد التعليمية قابلية
للتطبيقات العملية، وإلا افتقد هدف التربية والتشريع. وفيه يظهر
بوضوح المفهوم من المراقبة المستمرة، فالمعلم مطالبٌ على الدوام بأن
يراقب هل السلوك المكتسب، من لدن المتعلمين في أيّ بابٍ من أبواب
المعاملات أو العبادات، ينجز في نحبه وعلى الوجه المطلوب، ويُقرّم
المحتلُ منه بالتبسيط على صوابه، ويُقيمه بتفريط صاحبه.

لا يكفي في المعلم المربي أن يكون مزدوج الكفاءة؛ أي يُعلم
المعرفة بالعمل، بل يلزمه أن يتخلق بأخلاق الإسلام، وبمحرص على أن
يكون حظه من الأخلاق وأفراها، قال رسول الله ﷺ: «إن الله قسمَ
يisنككم أخلاقكم كما قسم يisنككم أرزاقكم، وإن الله عز وجل يعطي
الدنيا لمن يُحب ومن لا يُحب، ولا يُعطي الدين إلا لمن أحب»⁽⁸⁰⁾.
ولا شك أن الدين قد أعطى معلماً تكفل بتشريع أبناء المسلمين على

(79) الآية 67 من سورة التوبة.

(80) الحديث مروي في مستند أحمد.

شرع الله، وعليه أن يزيد ويتشبع برحمة القرآن، إذ «لا تُنزع الرحمة إلا من شقي»⁽⁸¹⁾.

ولا يحسن خلق المعلم المربي ويتصف بالرحمة حتى يكون شديد المخوف من تنفيه أحد من تلاميذه من شيءٍ صغير أو كبير في درسه؛ يُدرك عن طريق الذين ما قد يُصيبُ غيره من المعلمين بأسلوب الشدة، لا يتساهم في إضاعة شيءٍ من الموضوعات المقررة في درس التربية الإسلامية، ولا يترك التلميذ في معزل عن النهوض الجماعي بمسؤولية التعليم والتعلم والتربية والتكوين، فهم شركاؤه في إدراك الهدف المرصود في كل درس.

ومن الذين البحث عن العذر قبل اللوم، وعدم التقليل من قيمة أي تلميذ بالكلام الجارح، ونشدان التبسيط المرغوب في مواصلة التعليم، وليس التعقيد المفر في المادة والمدرسة، ومخاطبة المقصري خطاب العقلاء المقين، وليس خطاب المنحرفين القامع، وأن يُقرُّ التلميذ كلامًا على طريقته في اكتساب المعرفة وصياغة السلوك، فالعبرة بالنتائج المستحصلة، إذ تحقيق الهدف بانتهاج طريق أطول غير من الوقوف دونه باتباع طريق أقصر، والجمع بين الحسينين أفضل، ودفعاً للتطويل على المعلم المربي أن يكون القدرة في كل صغيرة أو كبيرة.

2.2.3. الوثائق التربوية والوسائل السمعية البصرية

قد لا يُقْدِي شيئاً كبيراً تعين معلم لتدريس مادة لجماعة من التلاميذ دون إمداده بما يلزم من العدة الكافية للنهوض بالوظيفة على أحسن وجه، ومنها الوثائق التربوية وأقلها الكتاب المدرسي والإرشادات المرفقة التي لها يتأني تعميم التكوين وتنشئة أفراد المجتمع على نفس القيم الحضارية.

(81) الحديث مروي في سنن الترمذى.

ولعل أصعب ما في عملية التعليم هو عنصر التفهيم، وعليه لا يجوز إغفال سؤال كيف يكون التفهيم حين يشرع مصممو المنهج التربوي في تحويل مواد الكتاب المدرسي، وينبغي بهذه التأليف بتحديد ضوابطه العامة، منها بعجاله وعلى سبيل المثال ما يلي:

أوها التبسيط المتدرج في تناسب مع تدرج أعمار المتعلمين؛ بحيث تكون المعلومة الملقة من مستوى ثقافي مناسب للمستوى الذهني لدى الأطفال، فالطهارة أقرب تصوراً من درس في الزكاة، وهذه أقرب تصوراً من درس في الفرائض.

وثانيها الجدوى؛ وتكون المعرفة بجدية إذا أمكن توظيفها مباشرة بعد اكتسابها لنيل حظوة، ولاستشعار النمو الشخصي والارتفاع في سلامة النسب الاجتماعية، وحصول التوازن النفسي بالرضى عن الآنا المائع من دعول الفرد في صراع مع نفسه. وهذا العنصر والذي قبله يمكن التمييز بين مادتي التربية الإسلامية والفقه الإسلامي، وبين درسين؛ أحدهما في تاريخ الفقه، والأخر في فقه التوازن.

وثالثها تشيط الملكات الذهنية على اعتساب الجنى من مزاولة السلوك المكتسب وتقدير الخسارة في المعاش والمعد من تركه. أو تقدير المนาفع والمضار من ترك أفعال مقدور عليها محظورة شرعاً. فكل ما يُعمل فلغة وحكمة، ودفع المتعلم إلى استباطها إسهاماً في بناء الملكات الذهنية على قواعد التفكير السليم.

ورابعها الوضوح؛ بحيث تكون الفكرة أو القيمة المستهدفة بالتعليم ظاهرة مكشوفة والعبارة عنها منتظمة على منوالها؛ تترکب من مفردات متداولة ولا تفيد أكثر من معنى واحد. ويحسن إقرانها بالصور والرسوم المعتبرة من جديد عن المستهدف بالتلقيين، وأن تكون الصورة قد حققت قسطاً كبيراً من الجمالية التي تُمتع البصر، وتشكل النموذج المرتضى والمثال

المستدي، ونحفظ في الذاكرة الفكرة حية نشطة تولد سلوكاً عملياً وصفة خلقية، وهو الهدف العام المطلوب. إذن ليس كل عبارة مرفقة بصورة تودي وظيفة تبليغ الفكرة وتشتها في الذاكرة وتحريك البدن استجابة لها.

وخاصتها التوافق؛ بحيث يُعن قسم التطبيقات من الكتاب المدرسي على مطالب للتديريات العملية على إنجاز سلوكيات مطابقة للمعارف الشرعية المكتسبة، وليس على مسائل لترديد أفكار كتابياً أو شفويأ. توضأ، وأقم الصلاة، وصل المغرب، وزكِّ مالكِم، مثلًا أنسَ من كيف يكون الوضوء، وما يُقال في إقامة الصلاة، وما عدد ركعات صلاة المغرب، وما شروط إخراج الركوة؟ وهكذا يكون في مادة التربية الإسلامية عموماً.

ومن شروط الاتماء إلى العصر الذي يعيش فيه الفرد الاستثمار الجيد للمتوفّر من الإمكانيات الآلية التي تساعده على تأدية المهام على أحسن وجه، وتتحقق أعلى مردود. ومن جملة ما يستعمل مقرّونا بوظيفته نذكر الأجهزة التالية:

(أ) المكتبة الإلكترونية؛ التي توفر إمكانية البحث عن المعلومة المطلوبة في كل التراث الإسلامي المكتوب بالعربية وفي ظرف وجيز جداً. وهذه المكتبة مع الحاسوب الذي يعرضها أصبح يوسع الإنسان الإحاطة بكل ما قبل قدمها وحدثها حول موضوع أو أي مسألة مهما دقت. ويكفي أن نذكر موسوعة الحديث الشريف المجهّز بمحرك للبحث ونظام تحفيظ القرآن ومكوناته المرتبطة به كتعليم القراءة والكتابة، والتفسير والتحريف وإجراء الاختبار، وموسوعة الحضارة الإسلامية التي جمعت تاريخ الأمة عبر عصورها المزدهرة والمتدهورة، ووفرت إمكانية الوصول إلى آية معلومة في أقصر وقت. ومن هذا القبيل الشيء الكثير.

(ب) شبكة الإنترنت؛ وهي أيضاً من الوسائل النافعة في جلب المعلومة المعروضة في مختلف الواقع، أو لاستفسار كبار علماء المسلمين المنتشرين في الأرض، والمقارنة بين الأحوية المحصل عليها في ظرف وجيز، إذ يكفي كتابة كلمة «زكاة» في خانة البحث بواسطة أي محرك للبحث في الإنترنيت لتلقى في حين سيراً من المعلومات والمعارف الجديدة التي تعالج الموضوع من كل جوانبه.

(ج) الأشرطة والأقراص السمعية، وهي في غاية الأهمية، وخاصة في دروس القرآن الكريم. إذ بواسطتها يمكن تعليم مهارة الاستماع لانتقاد القيم الصوتية الخلافية التي تفرق بين النطائق المتشابكة من قبيل (تين/طين)، (سيف/صيف)، (ظليل/ذليل)، (أم/عم)، (هـام/حـام)، (قـل/أـكل)، (هـدم/هـضم). وهذا يمكن أيضاً ترويضه جهاز التصوير لدى المتعلمين على إجاده التلفظ بالنطائق الخاصة باللغة العربية. لأنه عند سماع نطيقية تدرك قيمها الصوتية الخلافية، كما يدرك معها حـيز إصدارها في جهاز التصوير. وعندما تتعين الأعضاء الصوتية التي يجب تحريكها في مناطق مخصوصة من حجرات الرنين، فيتحول الصوت اللغوـي منـطـقاً.

وبالأشرطة السمعية يمكن تعليم قواعد التجويد، وقواعد قراءة القرآن الكريم وترتيله، كما يطبقها كبار القراء في العالم الإسلامي. وهذا أيضاً تـمـيـزـ حـاسـةـ السـمـعـ لدىـ الأـطـفـالـ النـاطـقـينـ أـصـلـاًـ بـغـرـ العـرـبـيةـ منـ أـجـلـ اـسـتـضـمـارـ النـسـقـ الصـوـريـ المعـيـزـ لـلـغـةـ العـرـبـيةـ،ـ وـهـذـهـ الغـاـيـةـ يـعـكـنـ توـظـيفـ المـقـرـءـ منـ النـصـوصـ فـيـ المـوسـوعـةـ الشـعـرـيةـ.

وللحـصـورـةـ دورـ كـبـيرـ فـيـ التـوضـيـحـ وـالتـفـهـيمـ؛ـ وـكـلـ نوعـ مـنـهاـ يـقـيدـ فيماـ هـيـئـ لـهـ.ـ فـأـشـرـطـةـ الصـورـ الحـيـةـ (ـفـيديـوـ)ـ يـعـكـنـ أـنـ يـسـتعـانـ بـهـاـ لـتـلـقـيـنـ المعـانـيـ المـرـكـبةـ تـرـكـيـباـ مـتـسـلـلاـ،ـ فـهيـ الـأـنـفعـ لـتـعـلـيمـ الطـهـارـةـ بـكـلـ ماـ يـجـبـ

ويحسن إنجازه من أفعال متعاقبة، بدءاً من إحضار إناء الماء إلى التشهد⁸² لمن أراد أن يختتم به الوضوء. وكذلك يجري في تعليم الصلوات الخمس، ومتانسق الحجّ أو العمرّة، وفي سائر العبادات المنقوله عن الرسول ﷺ بالمشاهدة، كقوله عليه السلام «صلوا كما رأيتموني أصلى»⁽⁸²⁾. وروي أن عثمان بن عفان توضأ أمام حضور ثم «قال رأيت النبي ﷺ يتوضأ نحو وضوئي هذا»⁽⁸³⁾. وفي السنة الكثير من الأحاديث التي وُظفت فيها المشاهدة لتعليم العبادات والمعاملات.

و كذلك الأمر بالنسبة إلى تلقين كيف يحمل بالمسلم شرعاً أن يتعامل مع غيره، بدءاً من القرابة الأسرية وانتهاءً إلى القرابة الإنسانية، وذلك في كل مناحي الحياة. وكيف يكون التعامل مع الطبيعة والأحياء من المنظور الإسلامي، إن توفرت الأشرطة البصرية الوثائقية المعدة لهذه الغاية.

وبجانب الصور المتحركة المعروفة عن قيم مركبة يمكن استغلال الصورة الثابتة المعروضة بالـمُسْلَاط على الشاشة، إما للتزوير في سلوك وإما للتغير منه أو إظهار حقيقة على أتم صورة. ومن المحتمل أن تكون مرفقة بمؤثرات صوتية للزيادة في التشخيص، بل كلما تضافر الصوت والصورة والخط بلغ التعبير النروءة في تشخيص المعانى موضوع التلقين.

3.2.3. إعداد للوسائل المساعدة

تبين أن توظيف التجهيزات الآلية التي يوفرها العصر الحديث ضروري لإلحاح عملية التعليم والتعلم المتدهورة بالتفهيم الدقيق، والتحفيظ النشيط، وتنصيب السلوك أو تصويبه. وعليه يجب تربية على مصمم المنهاج التعليمي ومؤلف الكتاب المدرسي أن يتعاون مع

(82) الحديث مروي في كتاب الأذان من صحيح البخاري.

(83) الحديث مروي في كتاب الوضوء من صحيح البخاري.

المتخصص في تذليل الآليات خدمةً لقطاع التعليم والتربيـة والتـكـوـين، بحيث يكون النـاتـج مـادـة تـربـويـة تـسـاـبـر العـصـر بـكـل المقـايـيسـ. وأـهـمـها إـحـکـامـ الـمـرـبـعـةـ، وـضـبـطـ المـراـوحـاتـ بـيـنـ مـكـونـاتـ الـمـنـاهـجـ، وـتـدـقـيقـ الـمـزاـوجـاتـ بـيـنـ أـشـكـالـ التـعبـيرـ عـنـ نـفـسـ الـفـكـرـةـ، كـالـكـاتـابـةـ وـالـنـطـقـ وـالـصـورـةـ أوـ الرـسـمـ وـماـ يـصـاحـبـهـاـ مـنـ الـمـؤـثـراتـ الصـوـتـيةـ.

وـإـنـ صـبـيـعاـ مـنـ هـذـاـ الطـرـازـ ليـتوـقـعـ بـدـقـةـ مـتـاهـيـةـ كـلـ مـاـ سـوـفـ يـجـريـ فـيـ حـجـرـةـ الـدـرـسـ لـخـطـةـ بـعـدـ أـخـرـىـ، فـلـاـ يـتـرـكـ لـلـمـعـلـمـ سـوـىـ التـشـغـيلـ لـلـآـلـيـاتـ التـرـبـويـةـ وـالـاجـهـادـ فـيـ التـنـفـيـذـ وـإـحـکـامـ التـنـسـيقـ.

وـمـنـ هـذـاـ القـبـيلـ يـمـكـنـ أـنـ نـذـكـرـ «ـمـنـ الـخـلـجـ إـلـىـ الـخـبـيطـ»ـ، وـهـيـ طـرـيقـةـ سـمعـيـةـ بـصـرـيـةـ لـتـعـلـيمـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ لـلـناـاطـقـيـنـ بـغـيرـهـاـ، شـارـكـ فـيـ وـضـعـهـاـ الـلـسـانـ يـوسـفـ عـوـنـ وـالـيـدـاغـوـجـيـ جـرـحـورـةـ أـحـرـضـانـ، وـنـشـرـهـاـ دـيـدـيـ فيـ بـارـيسـ عـامـ 1977ـ، وـعـرـفـ اـسـعـالـاـ وـاسـعـاـ فـيـ دـولـ أـورـوـيـةـ وـكـثـيرـ مـنـ الـبـلـدـانـ الـعـرـبـيـةـ.

وـمـنـ جـلـةـ مـاـ صـدـرـ أـخـيـراـ «ـالـعـرـبـيـةـ بـيـنـ يـدـيـكـ»ـ، وـهـيـ طـرـيقـةـ سـمعـيـةـ لـتـعـلـيمـ الـلـغـةـ الـعـرـبـيـةـ لـلـناـاطـقـيـنـ بـغـيرـهـاـ، مـنـ تـأـلـيفـ جـمـاعـةـ مـنـ الـأـسـانـدـةـ الـمـتـخـصـصـيـنـ، نـشـرـهـاـ مـوـسـسـةـ الـوـقـفـ الـإـسـلـامـيـ بالـسـعـودـيـةـ سـنـةـ 2002ـ. وـإـنـ كـانـتـ طـرـيقـةـ الثـانـيـةـ تـقـيـباـ أـقـلـ تـرـكـيـباـ وـنـصـحاـ مـنـ طـرـيقـةـ الـأـولـىـ. وـلـمـ هـنـدـ بـحـكـمـ الـاـخـصـاصـ إـلـىـ طـرـيقـةـ مـعـاـلـةـ لـتـعـلـيمـ مـوـادـ الـتـرـبـيـةـ الـإـسـلـامـيـةـ لـأـبـنـاءـ الـمـسـلـمـيـنـ كـيـفـاـ كـانـتـ لـغـةـ الـمـنـشـأـ.

وـلـاـ تـخـفـيـ مـرـازـيـاـ الـمـنـاهـجـ الـتـعـلـيمـيـةـ الـمـرـبـعـةـ آـلـيـاـ، أـوـلـاـ قـاـبـلـيـتـهاـ لـلـتـحـوـيدـ الـمـسـتـمـرـ، وـإـفـسـاخـ الـمـحـالـ لـاـجـهـادـاتـ الـمـلـمـ الـتـحـسـيـنـيـةـ مـعـ سـدـ جـمـيعـ أـبـوـابـ الـاـسـتـرـحـاءـ فـيـ الـتـدـرـيـسـ. وـمـنـهـاـ ضـمـانـ تـنـاجـ مـوـحـدـةـ مـعـ الـتـفاـوتـ الـواـضـعـ فـيـ الـكـفـاعـاتـ الـمـعـرـفـيـةـ لـلـمـشـتـغـلـيـنـ بـعـهـنـةـ الـتـعـلـيمـ وـالـتـرـبـيـةـ وـالـتـكـوـينـ. إـذـ يـكـفـيـ أـنـ يـتـلـقـىـ جـمـيعـ الـمـعـلـمـيـنـ تـدـريـيـاـ مـكـثـفـاـ عـلـىـ طـرـيقـةـ، وـأـنـ يـحـلـفـواـ

استعمالها حتى تكون الناتج المبرمج فيها مضمون التحقيق على الوجه المرغوب فيه، ومن غير التفاوت المطلوب.

وقد كشفت التجربة الشخصية عبر سنوات غير قليلة اطراداً في انتهاء مدرسين جامعيين وثانويين علّموا بنفس الطريقة إلى ناتج تكاد تكون واحدة، رغم النباين الكبير في المستوى الثقافي والعرفي للفرديين. ومثل هذه الناتج لا ينبع التقليل من أهميتها بدعوى ضرورة التمسك بالماضي، والعمل بما اعتاد الناس في ميدان التعليم. ولا أدل على ثبوته هذه الدعوى من التطور الحاصل في المدرسة الحديثة بالقياس إلى نظرتها العتيدة في العهود الأولى لقيام الحضارة الإسلامية.

4. العربية من لغات الشعوب الإسلامية

ثبتت عشر تاريخ حضارة القرآن أن اللغة العربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدين الإسلام، حيث دخلت دين الإسلام، وكل من أخذ القرآن الكريم إماماً والحديث الشريف هادياً ومرشداً جعل من العربية لساناً موصلاً إلى معرفة شرع الله حق المعرفة، وأداةً لتوثيق العرى بين الشعوب الإسلامية المقدرة بمئات الملايين، ووسيلةً لفتح خزانات المعرفة التي خلفها السلفُ في شق حقول العلم طيلة أربع عشرة قرناً.

ولا حاجة إلى الإطالة في إقامة الأدلة على التلاميم القوي بين لغة محمد الرسول ﷺ ودين الإسلام، إذ تكفي الإشارة العابرة إلى أن كلَّ أمر صريح ورد في الكتاب أو السنة بتلاوة القرآن؛ (وأمرتُ أن أكون من المسلمين وأن أثلو القرآن) ⁽⁸⁴⁾، أو بتدبره؛ (فَإِنَّمَا يَنْهَا مَنْ يَزَّهَرُونَ) ⁽⁸⁴⁾.

(84) الآية 92 من سورة النمل، وذكر الفادر في الآية 29 من سورة فاطر (إِنَّ الَّذِينَ يَتَنَاهُونَ عَنْ حَكَارَةِ الْقُرْآنِ لَنْ يُبُرُّوا).

أَمْ عَلَى قُلُوبِ أَفْقَالِهَا»⁽⁸⁵⁾، أو بدارسته؛ «ما اجتمع قومٌ في بيت من سرور الله يخلون كتاب الله ويتدارسوه بغيرهم إلا نزلت عليهم السكينة»⁽⁸⁶⁾، أو بتعلمها وتعليمها؛ «عِزْكُم مِّنْ تَعْلِمُ الْقُرْآنَ وَعِلْمُهُ»⁽⁸⁷⁾، أو بقراءته؛ «فَاقْرَأُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ»⁽⁸⁸⁾، أو بالاستماع له؛ «وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لِعَلَّكُمْ تُرَحَّمُونَ»، أو بحفظه⁽⁸⁹⁾، فهو أمر ضمني لكل مسلم بتعلم العربية. لأنّا اللغة التي اختارها الله جعلت قدرته للعبارة عن كلامه وتبلیغ رسالته، وكلّف بها الموحدين وعبدّهم، وما فهمُهم ما شرع من الأحكام وعرفُهم بمقاصده. وباختصار شديد بما أن الله عبدنا بمعرفة شرعه حق المعرفة، وحدّرنا من العبادة بتقليد الآخرين لانتفاء المرجع فإن معرفة لغة القرآن تكاد تكون واجبة على كل مسلم، لأن ما هو ضروري لمعرفة شيء واحد فمعرفته واجبة.

1.4. تعاكن العربية ولغات المسلمين

لم تعرف العربية طيلة تاريخ انتشارها تبعاً لانتشار الإسلام أن دخلت في علاقة قوّة مع أيّ من لغات الأمصار، إذ أدرك المسلمون على الرغم من غسكلهم بلغة قومهم أن العربية لغة القرآن الكريم والحديث الشريف وتراث إسلامي منقطع النظير، التمسك بها في حكم

(85) الآية 24 من سورة محمد.

(86) تمعن «وَغَشْتُهُمُ الرَّحْمَةُ وَحَفَنْتُهُمُ الْمَلَائِكَةُ وَذَكَرْتُهُمُ اللَّهُ فِيمَ عَنْهُ» الحديث مروي في كتاب الذكر من صحيح مسلم.

(87) الحديث مروي في كتاب فضائل القرآن من صحيح البخاري، وفي غيره من كتب الحديث الشريف.

(88) الآية 20 من سورة المزمل.

(89) انظر باب التشديد فيمن حفظ القرآن ثم نسيه في كتاب الصلاة من سن أبي داود.

الواحد، وفي معرفتها معرفةُ الواحد، فتعلموه مع لغتهم الوطنية
وعلموه لتعليم شرع الله.

وللتاريخ شواهد لا تُنسى، إذ حفظ لنا نماذج من احتضان
المسلمين بلغتهم القومية للغربية لأنها المفتاح إلى شرع الله أولاً. فقد
تعاقب على حكم شمال إفريقيا حوالي سبع عشرة دولة ذات أصولٍ
أمازيغية وأجمعوا حُكّاماً ومحكومين طيلة قرون على أن يجعلوا من
الإسلام عقيدةً ومن العربية قاعدةً، فنسوا أن كانت عقيدتهم يوماً
الوثنية ولسائهم الأمازيغية، وتحولوا بفضل الإسلام أصحاب حضارة
كبيرٍ، حملوها بلواء الإسلام ولغة القرآن إلى جنوب أوروبا وأدغال
إفريقيا.

فالعربية بحملها الدين والعلم لا بد أن تكون مكناً لأيٍّ من
لغات الشعوب الإسلامية، فلكل اللغات المعايشة في نفس المكان
والزمان وظائف قطاعية خاصة، فلا العربية قد تنافس لغاتٍ محليةً في
قطاع التواصل اليومي مثلاً، ولا واحدةً من تلك اللغات تزاحم العربية
في مجال المعرفة الشرعية والإطلاع على الحضارة الإسلامية. إن تقاسم
اللغات للوظائف القطاعية⁽⁹⁰⁾ صمام أمان لتعايش اللغات المتراكمة
وتفاعلها الإيجابي، بحيث تستمد كلُّ لغةٍ ما ينقصُها من الأخرى،
فتقربُ من اللغة المحلية لمعجمها كل المصطلحات الإسلامية والحضارية
والعلمية من معجم اللغة العربية، كما تغنى العربية معجمها بالاقتران
من لغات الأمصار. وقد طوّل الدارسون قديماً وحديثاً في هذا الباب،
فلا داعي لترديد ما سبق أن قيل.

(90) انظر مبحث وظائف في ص 152 من كتاب الأوراغي، التعدد اللغوي
انعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب جامعة محمد
الخامس اكفاد، الرباط 2002.

ثبت أن اللغات تعلم لما تحمله من تجاذب إنسانية ومحولات مهنية ومعرفة نظرية أو عملية فضلاً عن توسيع عرى القوم للناطقين بها⁽⁹¹⁾. أما العربية فتحمل في ثقافتها دين الإسلام، وتتوثق عرى أمة المسلمين على اختلاف شعوبها لوناً ووطناً ولساناً، وهي ديوان حضارتهم وبخارهم الإنسانية وعمراتهم وعراقتهم في حقول العلم وشخصاته الدقيقة. وحين تكلمت العربية بلسان الشاعر قال⁽⁹²⁾:

وَسِفْتَ كِتَابَ اللَّهِ لِفُطْرَةٍ وَغَايَةٍ
وَمَا ضَفَتْ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِظَاتٍ
فَكَيْفَ أَضْيَقَ الْبَيْوَمَ عَنْ وَصْفِ اللَّهِ
وَشَسِيقَ أَنْسَمَاءَ لِمُخْتَرَعَاتٍ
أَنَّ الْبَعْرُ فِي أَخْشَاهِ الدُّرِّ كَامِنْ
فَهَلْ سَأَلُوا الْغَوَاصَ عَنْ صَدَفَاتِي

قد يطسول المبحث بكتابه التuib عن الأدلة الخامدة على خلق الرغبة في اللغة العربية لدى المعلم والتعلم على السواء، وخاصة إذا احتمم من التحليل ما يكفي من الآراء والأفكار الازمة لتبسيط في تفسيرها حالـة الرضى على مزاولة الأول لتعليم العربية لأصحابها أو للناطقين أصلاً بغيرها، وإقبال الثاني على تعلمها آلياً كانت لغة منشئه.

(91) فيم سرد من وظائف اللغات قال الشاعر:
لضي عرى قومي فإن أحنتها أوقت في الأوطان أو نق عزوة
فتعلموا لغة البلاد وبعلتها ما تبتخون من اللغات الحية
إن اللغات حصن العلوم وكمن أرى من نولوة في بحر أغتربي
ويحمل بما أن نصر للشاعر أحد تقي الدين إذ أفرجنا في نظمه «أغتربي»
مزيلة بالآلف والذون من أجل الإلحاد واستبدالها بلفظته «أغتربي» كما
حامت أصلاً في ديوان الشاعر.

(92) من ديوان حافظ إبراهيم.

2.4. عَدَّةُ تَعْلِيمِ الْلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا

قد لا يبالغ إن قلنا تعليم اللغات يجمع من الصعوبات ما تفرق في تعليم غيرها من المواد، وتعليم اللغة المعينة لناطقين بغيرها يضيف صعوبة أخرى أقل مما يمكن أن يقال عنها إنما أكبر من أختها لو كان ذلك التعليم لأصحاب اللغة المتدالوة في المجتمع. ولا ينبغي أن يُحمل هذا التقدم على المحارفة في الوصف ولا على تشيط الفم، وإنما هو تصدير لعملية مركبة تستلزم تكويناً خاصاً لزاولتها والقيام بها.

ويحسن البدء بإجمال القول في مكونات العدة التي يتحفظ بها المعلم فضلاً عن إكباره لمهنة التعليم ورغبته القوية في تعليم العربية خاصة وللناطقين بغيرها تحديداً. أوها التكوين اللغوي على المستوى الرفيع، ويترسّع إلى: أ) إحكام المعرفة بالعربية استعملاً، ب) إتقان العلم بما وصفه، وهذا الأخير يتعرّج بدوره إلى تكوين خبرة في أ) أوصاف الحالة المتقدمين ب) أوصاف النحاة المتأخرین. وثانيها التكوين التربوي المتبين، ولا يتأتى هذا الأخير إلا في إطار إحدى النظريتين المعرفيتين الطبيعية والكتابية المتصافتين على الدوام للانفراد بتوجيه البحث في اللغة وفي كيفية اكتسابها. وعندما تتعين طريقة الاكتساب وجوب تكييفها مع أ) متعلم ناطق باللغة المستهدفة بالتعليم؛ وهو قابل لتوظيف قسطٍ من لغته لفهم القسط الآخر، ب) متعلم ناطق أصلاً بغير اللغة موضوع التعليم، لا ينفعه استعمال لغته الأصلية لفهم اللغة الثانية المكسبة. وفي الحالة الثانية لا مندوحة من توظيف الوسائل المساعدة على التفهم، ويكون التدريب على إتقان استعمالها جزءاً من التكوين التربوي لمعلم اللغة لغير أصحابها.

استحضار ما سُرد أعلاه من الإشكالات المتشابكة يُوحِي بـتكوينها أوسع مما يمكن أن تمتّع به فرات التدريب التي تكون في العادة مكتفية

وقصيرة. وتجاوز هذه الصعوبة لا يكون بالتركيز على إشكال وإهمال الباقى، فمثل هذا الإجراء لا يُفيد إفاده كبيرة، لأن تناول قضية بعينها في بناء لا يُوضح البناء برمته. ولا بالتناول السريع العابر لكل الموضوعات المطروحة للمعالجة أكاديمية بجدية، يُرجى منها أن تتحقق معظم النتائج المرتفعة. ولم يبق أمام المؤطر سوى استخلاص المبادئ العامة في كل إشكال، حتى إذا أُضفِح صار بالإمكان استقصاء جزئياته بحالات المتدربين على أبحاث تناولت الموضوع بالتفصيل.

3.4. تكوين القراءة اللغوية

كل شخص انتدب نفسه للاشتغال بتكوين قدرات الناس على التواصل باللغة أو اللغات المرغوب فيها فمن المفروض في ملكه اللغوية أن تكون نامة التكوين سليمة الإنجاز في جميع مستوياتها، أو بالنسبة إلى أيٍّ فصٍّ من فصوصها الأربع⁽⁹³⁾. ومن الثابت أن التواصل باللغة الثانية خاصة توزّعه ثلاث درجات.

أولاً القراءة وفهم المفروع، يقف عندها معظم العلماء المتخصصين في فروع علمية دقيقة، والذين يبحثون في اللغات الأجنبية عن النتائج التي انتهوا إليها أمثالهم في التخصص المشترك. وإذا أرادوا التعبير عما عرفوا استعملوا لغاتهم الأصلية. إذن هناك فئة افتراضية من المنظليين إلى تعلم العربية، يكون هدفهم من اكتسابها محصوراً في الاطلاع على التراث الإسلامي المدون بالعربية.

الدرجة الثانية تزيد على الأولى بالتواصل الكتابي، وذلك إن استطاع الفرد، فضلاً عن القراءة وفهم السليم، أن يُحرر باللغة العربية

(93) راجع بحث فصوص العربية وقوالب نحوها المنشور في العدد 17 من مجلة التاريخ العربي والمرفق بهذا العمل.

أفكاره في عبارات تستجيب صياغتها لقواعد العربية، فيتفاها
«المخاطب العربي» بالقبول.

الدرجة الأخيرة تردد على الثانية بالتواصل الشفوي؛ ويكون
إدراكيها، فضلاً عن إتقان القراءة وحصول الفهم وإجاده الكتابة،
بترويض جهاز التصوير على النطق الصحيح بالتصوريات المستعملة في
اللغة العربية خاصة، فيخرج كل تصوري من حيزها في حجرة المونين،
كما يفعل عادة معظم الناطقين أصلاً بالعربية، وكل القراء المدرّبين على
تحويد القرآن الكريم.

ومن الثابت أيضاً أن درجات التواصل الثلاثة المذكورة أعلاه
تُوجَد معاكسنة الترتيب بالنسبة إلى اكتساب لغة المنشأ والشروع في
استعمالها، إذ يكون البدء باكتساب القدرة على التواصل الشفوي، ثم
الكتابية فالقراءة. فالفرد في وسطه اللغوي يعمل، بما أوتي من ملكات
ذهنية وحواس خارجية، بالتدريج المعهود على تكوين نسخة من لغة
الوسط نفسه، ثم ينطق باستعمال ما اكتسب، وبحسب ما يسمح به
تُمُّوزُ أعضاء جهاز التصوير لديه.

ولا عجب في إجماع الولدان في كل مكان على أن تكون
كلماتهم الأولى مركبة من تصوريات شفوية. ولا يعود ذلك إلى «معرفة
طبيعية» منسوجة خلقة على صورة أمر في حلايا العضو التهني كما
يعتقد الطبيعيون، وإنما يفسر هذا السبق بالاستعمال اليومي المتكرر
للسفتين في الرضاعة خاصة. فسرعة تُمُّوزُ العضو الحسّان ومقدار ثبوته
يتاسبان مع درجة استعمال العضو أو إهماليه. فهذا السبق كسي
وليس طبيعياً.

وبعد بناء جهاز التصوير بترويض أعضائه في كل حين على
إصدار التصوريات المقطعة بالسمع من المحيط اللغوي ينتقل الفرد إلى

ترويض اليد وتمريرها على إنجاز عمل دقيق؛ حتى تألف وتعتاد رسم عدد عصور من الأشكال الهندسية. كلُّ شكلٍ يُطابق تصویرة يُسمى حرفاً، ويُؤلَف الحروف باليد كما تألف تصویراتها باللسان، ويكون قد كتب ما نطق به، ثم يقرأ ما كتب، ولا يختلف هذا الترتيب أبداً.

وفي سياق ما أوردهناه حتى الآن في موضوع تكوين القدرة اللغوية لا يأس من تسجيل ملاحظتين في هذا الموضوع، وكلتاها توجه إلى معلم اللغة. الأولى تخص تكوينه اللغوي وتصُّ على أن كل معلم استدِب نفسه لتعليم العربية يجب أن يرتفع بمعرفته اللغوية إلى الدرجة الثالثة كما وصفت أعلاه. أما الملاحظة الثانية فتشمل بتكوينه التربوي، وتقتضي بأن يأتِ تعليمه للغة المصطنع في حجرة الدرس على منوال اكتسابها الطبيعي من لدن الطفل في الوسط الاجتماعي.

ولا يأس من الوقوف قليلاً عند مسألة ارتقاء المعلم في سلمية المعرفة اللغوية، وخاصةً أن نسبة التواصل بالعربية لا تصل حالياً إلى درجة عالية، وذلك بسبب انتشار الأمية بين الناطقين لها وتراحم اللغات في وطن العربية لاقتسام وظيفة التواصل القطاعي.

ومن المعلوم أن وظيفة التواصل **نسبة** في اللغات البشرية؛ أقلُّ نسبة تتحقق في ما يستعمل من اللغات في التواصل الشفوي لا غير، ومن أجمل قضاء حاجات المعيشة اليومية البسيطة، ولا تكون حاملة ل بتاريخ أو لحضارة السلف بسبب افتقادها في كل حيائنا الماضية إلى عنصر الخط الضروري لتحقيق التواصل الكتابي لها قديماً وحديثاً. ومن هذا القبيل اللغات الأمازيغية المستعملة حالياً في بلدان المغرب العربي، ولغات إفريقية وأميركية وآسيوية كثيرة. ومثل هذه اللغات معلولة بأفة انفراضها، ولا تستمر حية إلا لأحد السينين؛ التعصب القومي والشعوبية، أو انتشار الأمية المعرفية بين أهلها والتي لا تزول إلا

يتعلم لغة أخرى تتمكن من الشروع في تقليص الهوة المعرفية بين الشعوب، أو هما معاً.

في المقابل هناك لغات ترتفع وظيفة التواصل بها إلى نسبة عالية إذا وُجِدت مستعملة قديعاً وحالياً في التواصل بها شفوياً وكتابياً، وذلك من أجل قضاء حاجات المعيشة اليومية منها كانت درجة تعقيدها، وبواسطتها يتأتى الانخراط في نادي المعرفة البشرية في أعلى مستوياتها وفي آخر مستجداتها، فضلاً عن الاطلاع بها على جعل حضاري موغل في القدم. وقد يصعب العثور على لغة مستوفية بجميع المقاييس المسوقة إلا إذا تخلص التاريخ إلى ماضٍ ليس بعيداً فتكون اللغة الأنجلizية عندئذ قد ترشحت في وقتنا الحالي لتمثيل هذا الضرب من اللغات ذات النسبة المرتفعة باعتبار وظيفة التواصل.

والعربية، باعتبار حملها الحضاري الضارب في التاريخ، لا تجاربها لغة؛ لأنها وسعت كلام الله ﷺ وسنة رسوله ﷺ، وكانت على الدوام ديواناً لما انبني عليهما من حضارة جعلت علومها قاعدة لإقامة المدينة الحديثة، ووظيفتها التواصلية في الكتابي خاصة ذات نسبة عالية. ولكنها في الشفوي محدودة؛ تحصر غالباً في وسائل الاتصال السمعي والبصرى، والخطب والندوات والمؤتمرات والمحاضرات واللقاءات الدولية والمرافعات وفي تدريس مواد تعليمية في مستويات محدودة. أما قضاء حاجات المعيشة اليومية للناس فتتوسل إليها في الأقطار الناطق أهلها بالعربية باستعمال كل قطر للهجة متفرعة عنها متفاوتة القرابة بالأصل. تستخلص مما سبق أن المجتمع العربي كاتب باللغة العربية مطلقاً وناطقاً هما نسبياً، وأن الفرد إذا نشأ في أي قطر من هذا المجتمع لا يستطيع من سعى لهجة المنشأ أن يكون لنفسه نسخة من الملكة اللغوية، كما هي مشروطة في المكتوب بالعربية قديماً وحديثاً، وأن للنسق الرمزي

المكتسب من العربي الناطق استعمالاً محصور في الفطر المعين وفي التواصل الشفوي من أجل تصريف أمور الحياة اليومية.

وباختصار إن الإنسان العربي في أي قطر من الوطن العربي يكتسب سعياً بفضل نشأته المحلية لهجة عربية للتواصل الشفوي داخل قطر أو أكثر، ولكي يتواصل كتابياً وشفوياً في كل الوطن العربي يكتسب اللغة العربية تعليماً وتعلماً في المدرسة، وقراءة للمكتوب بها في القسم والحديث، وسعياً لقراء القرآن، ورواية الشعر، وللمغنى من النظم الفصيح، وللمحاضرات الثقافية، والخطب الوعظية، والاستطلاعات الوثائقية، والندوات العلمية، والحوارات السياسية، والتعميليات الاجتماعية ونحو هذا مما تشهه الفضائيات العربية.

1.3.4. السمع وتقويم المهارات اللغوية

يعتبر السمعُ ضرورياً لاكتساب اللغة في كل نظرية معرفية أو تربوية؛ فهو، تبعاً للنظرية المعرفية الطبيعية، المُحْرَضُ للمعارف اللغوية المنسوجة حلقة في خلايا العضو الذي يُسَعَى «ملكة لغوية»، وهو أيضاً المحرك لبناء قواعد اللغة المستبطة حسب الطريقة التربوية التنشيطية المؤسسة على النظرية المعرفية الطبيعية.

والسماع في النظرية المعرفية الكسيبة من أسس تحصيل المعرفة، لأن مَنْ فَقَدَ حاسةً في إطار هذه النظرية فقدَ فقدَ علمًا. وهو أحد المركبين المناسب للتعليم في الطريقة التربوية القائمة عليه وعلى التعلم والمستمدَّة من النظرية المعرفية الكسيبة.

والسماع في ميدان اللغة خاصةً معينان؛ بأحدِهما يُرادف التجربة؛ بمعناها الواسع لا المختبري، أو الاستقراء الكائدين باستخدام «الحس المشترك»، وما تفرع عنه من الحواس الخمس الخارجية من أجل اقتناص

المعرفة بالموضوعات المفردة في العالم الخارجي⁽⁹⁴⁾. وهذا المعنى يستعملُ السَّمَاعُ عند اكتساب المعجم مثلاً، وخاصةً «مِدَاعِلُهُ الأَصْوَلُ»⁽⁹⁵⁾ المستكَوَّنةُ في المِلْكَةِ الْلُّغُوِيَّةِ بالتلقينِ والتعليمِ مدخلًا مدخلًا، وذلك في جميعِ اللُّغَاتِ البشريَّةِ، فَلَا أَحَدٌ مِنْ لَمْ يُلْقِنْ المدخلَ المعجميَّ (حُسْل) مثلاً يَكُونُ في مَأْمَنٍ مِنَ التَّصْحِيفِ في لفظِهِ وَالْخُطُّا في معناهِ. وَيُعرَفُهُ تلقيناً بالسماع أو التعليم إذا قيل له: (حِسْلٌ معناه ولد الصُّبُّ). وَكَذَلِكَ يَجْرِي في كُلِّ الْمَفَرَّدَاتِ الأَصْوَلِ وَفي كُلِّ اللُّغَاتِ.

أما المعنى الثاني للسماع، في ميدان اللغة دائمةً، فيرتبط بمحارحة الأذن خاصةً وبالصور الصوتية المتدادية إلى هذه الحاسة دون غيرها من سائر الحواس. وللسماع بالمعنى الثاني دورٌ مركزيٌّ أولاً في تنمية حاسة السمع لدى المتعلم على إدراك القيم الصوتية الخلافية التي تميّز كُلَّ نَطْرِيقَةٍ من جمْعِ الصوامِتِ والصوائِتِ المستعملة في آلة لُغَةٍ، وثانياً في بناء أو إعادة بناء جهاز التصويب البشري بترويض أعضائه على التحرك مجتمعةً في كُلِّ مَرَّةٍ داخِلٍ حُجَّراتِ الرُّنَينِ من أَجْلِ تشكيلِ أحِيَّازٍ⁽⁹⁶⁾، فيها يتقطَّعُ الصوتُ المرسلُ من المزمار

(94) لتعزيق البحث في هذا الموضوع انظر القسم الأول من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الإربط 1990.

(95) المِدَاعِلُ المعجميَّةُ الأَصْوَلُ هي الْمَفَرَّدَاتُ الَّتِي تُؤْخَذُ مِنْ غَيْرِهَا وَتُسَرَّى لفظُها وَمَعْنَيُهَا، فمثلاً (رَجُلٌ) مدخلٌ معجميٌّ أصلٌ يسري في فروعه مثل (استرجلت المرأة الغربية)، و(ترجلَ الجبان على زوجته).

(96) في الموضوع ذكر ابن حني قدريه وأعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلةً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تشبه عن استناده واستطالته، فيسى المقطع أينما عرض له حرفاً... والأجل ما ذكرنا من اختلاف الأجرام في حروف المعجم باختلاف مقاطعها التي هي سبب تباين أصدانها ما شبه بعضهم الحلق والفم بالنَّايِ، فالصوت يخرج فيه مستطيلاً أملس ساذجاً، كما يجري الصوت في الألف عفلاً من غير صنعة. فإذا وضع الزامرُ أنامه على خروق النَّاي المنسقة، وراوح بين أنامه

غُفلاً، فتولَّ النطائق المستعملة في اللغة المستهدفة بالتعليم.
انصح أن تسمِّي حاسة السمع فترويض جهاز النطق متعلقان أشدُّ
التعلق بإحادة «القول»⁽⁹⁷⁾، ولا يوجد قولٌ الناطق بلغة إلا بإشاع كلّ
نطقية، بحيث تصلُّر من فيه مستوفيةً لقيم الصوتية الخلافية كما سبق
توضيح ذلك في أكثر من موضع. وأحسن من يُعيد القول فيُتحقق⁽⁹⁸⁾
النطائق ويرثُل ما تألف منها هم قراء القرآن الكريم، ومن جهارهم من
رواة الشعر، والخطباء إلى آخر ما سُرِّد آنفًا.

وإذا كانت جمودة القول تُنمِّي حاسة السمع على النطاق
الصوتيات الدقيقة المكونة للنطقية، وإدراك قيمها الفارقة، فإن ترويض
جهاز النطق أسلس إِبْحادَةِ القول، وهو ضروري للانتقال عن لغة المنشا
إلى لغة ثانية رغم ما فيه من المشقة أو التكليف بما قد لا يُطيق كُلُّ من
سعى إلى الانتقال عن لغته إلى لغة ثانية في سن متقدمة. وقد يُعاَ لاحظ

اعتقدت الأصوات وسُمع لكل عرق منها صوت لا يُشبهه صاحبه، فكتلك
إذا قطع الصوت في المخلوق والعلم باعتماد على جهات مختلفة كان سبب
استماعنا هذه الأصوات المختلفة». سر صناعة الإعراب، ج ١، ص ٨،
البابي الحلبي، القاهرة ١٣٨٤.

(97) يستعمل القول هنا في مقابل الكلام، الأول يدل على المدرس المسموع أو
البنية الصوتية والثاني على المعنى المفهوم أو البنية الدلالية.

(98) في معنى التحقيق ذكر ابن الجوزي: «التحقيق معناه المبالغة في الإitan بالشيء
على حقه، من غير زيادة فيه ولا نقصان منه... وهو عندهم عبارة عن إعطاء
كل حرف حقه من إشاع المد، وتحقيق المزنة، وإلعام الحركات، واعتماد
الإظهار والتشديدات، وتوفيقية الغناث، وتفكيك المحرف، وهو بيانها
وإعراض بعضها من بعض بالسكت والتسلل واليسر والتزدة... فالتحقيق
يكون لرياضة الألسن، وتقويم الألفاظ بغاية الترتيل أي التمهل في القراءة
والتأثر والفهم من غير عملة، وفصل الحرف من الحرف الذي يليه».
للمرزيد من الشرح راجع مبحث كيف يقرأ القرآن في ص 205 من كتاب
ابن الجوزي، الشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة.

ابن الجزرى هذه الصعوبة فصَرَّ عنها بقوله: «ولو أراد كلُّ فريقٍ من
مسئلَاءَ أن يزول عن لغته وما حرى عليه اعتياده طفلًا وناشئًا وكهلاً
لاشتدَّ ذلك عليه، وعظمت المخة فيه، ولم يمكنه إلا بعد رياضة للنفس
طويلة وتذليلة للسان»⁽⁹⁹⁾. ولعل الوقت قد حان لمعالجة مشكل
استعصار التلفظ ببعض النطائق الثانية.

2.3.4. طرق تقوية حاسة السمع وترويض جهاز النطق

من المعلوم أن اللغات البشرية تشارك في نطاق كثيرة، كالشفوية
والأسنانية واللثوية والأتفية ونحوها مما لا يطرح أدنى صعوبة في بناء
الفصح الصوتي، وتفرق باحري كاختصاص العربية بالنطق الحلقي؛
(أ/اه/أع/اح)، والنطائق الطبيعية؛ (اص/اض/اط/اظ)، وقد تنضم إليها
نطيقة (اق). وهكذا يزيد أو ينقص عدد النطائق المستعاضي على جهاز
النطق لدى الإنسان الناطق بغير العربية.

ويعنينا حالياً وصف المنهجية التربوية التي يفترض فيها أن تنقل
الفرد من العجز إلى القدرة، وأن أول ما ينبغي التحذير منه هو استعمال
اللغة الواسعة لخارج المروف وصفاتها، وقد برهنا في موضع كثرة
على أن لغة اللسانين الواسعة لقواعد اللغة أو لطائفها لا تفيد شيئاً
كبيراً في اكتساب تلك اللغة⁽¹⁰⁰⁾. وقد ثبَّتَ الزجاجي قديماً إلى أن صنفاً
واحدساً من العلل التحويية الثلاثة يُعَدُّ في اكتساب اللغة، وهو الصنف
الذي سماه بالعمل التعليمية، وبينه بقوله: «فاما التعليمية فهي التي يتوصل
ها إلى تعلم كلام العرب، لأنَّا لم نسمع نحنَا ولا غيرنا كلَّ كلامها منها
لقطاء، إنما سمعنا بعضَه وقسماً عليه نظرَه. مثال ذلك أنَّا لما سمعنا قام زيدٌ

(99) ابن الجزرى، النشر في القراءات العشر، ص 23.

(100) انظر مثلاً بحث الأوراغى، المسائبات النسية وتطبيقاتها التربوية.

فهو قائم وركب فهو راكب عرفاً اسم الفاعل فقلنا ذهب فهو ذاهب، وأكل فهو أكل، وما أشبه ذلك»⁽¹⁰¹⁾. أما غيرها القياسية والجملية من علل النحو المستدلّ بها على أوصافهم للظاهرة اللغوية فلا شيء منها ينفع في معرفة اللغة العربية. ويحسن أن تقصر الكلام على ما يفيد في اكتساب اللغة أما ما قلّ نفعه في الموضوع فهو كثير.

3.3.4 القول فعل لساني أبلغ من وصف اللساني للقول

سبق أن جعلنا من العبارة «الفعل أبلغ من القول» مبدأً ضرورياً في درس التربية الإسلامية، وبما أن القول فعل لساني فهو أبلغ في تعليم اللغة من وصف اللساني للقول. وبعبارة أخرى، يتعمّن على المعلم أن يقول ما يريد من المتعلمين أن يقولوا، وعلى الوجه الذي يريد، وهذا العمل أبسط من أن يصف المطلوب أولاً، ثم يحملهم على تحقيقه. غيرَ محمد أن يصف المعلم مخرج /ع/ مثلاً وصفاتها، ثم يطلب من المتعلمين أن يتلفظوا بما عرفوا من خلال الوصف.

إذن، لا تصفْ وتطلب تحقيقَ الوصف، وإنما قُلْ واطلبُ التسنج على التوال. فإذا استهدف الدرس، من بين ما استهدف، تربية حاسة السمع على التقاط القيم الصوتية الخلافية لنطية /ع/ أو غيرها من المخلفيات، وترويض ما في حيرة المخلق من أعضاء النصويت تعين على منصم المنهاج اللغوي وعلى منفذه الالتزام بما يلي من الخطوات المنهجية، وذلك خلال تأليف الوثائق التربوية، وإياب تلقين المادة التعليمية المتضمنة فيها.

- تتضمّن نص الدرس، وفي الغالب ما يكون حوارياً، النطية المستهدفة بالتلقين بشرط التسقة كما سبق وصفها في درس

(101) الزجاجي الإيضاح في علل النحو، ص 64، دار النفايس بيروت 1399هـ.

التهجية، وطبقت عملياً في النص المواري «بلاغ محاطي»⁽¹⁰²⁾. وقد سبق أن قلنا إن تحقيق شرط النسقية يكون من خلال ثنايات أو ثلاثيات أو أكثر من المفردات المتشاكلة، وهذه المفردات مقولتها واحدة، ومعناها مختلف، وجنسها القولي أو الصوتي ناقص. يتعاقب على نفس الموضع من تلك المفردات إما «نطائق متجانسة»، وهي التي يسري في جميعها صوتٌ نووي واحد؛ كالصغير الذي يجري في «اس/ص/ز»، والستّ الساري في «اث/ذ/ظ»، وإما «نطائق متشابهة»، وهي التي تقارب أجراسها لأنها تشكّلت في أحياز داخل حجرة رنين واحدة، مثل «اء/ع/هـ/ح».

- عزل المفردات المتشاكلة باخراجها من نص الدرس، وإثباتها على الورق أو اللوح متظمة كما في الأمثلة الثلاثة التالية:

(1). أَشْرَ ، سَأَلَ ، جَاءَ ، أَمْ ، وَادَ ، فَرَأَ ، أَهْلَ عَنْرَ ، سَعْلَ ، حَمَاعَ ، عَمْ ، وَعَدَ ، فَرَغَ ، عَخْلَ.

(2). سَيْفُ ، بَشْتَةُ ، مَسْنُ ، سَادَ ، سَالَ ، قَنْزَ ، أَقْسَى . صَيْفَ ، بَشْتَةَ ، مَصْنُ ، صَادَ ، صَالَ ، قَصْرَ ، أَقْصَى.

(3). هَرْقَ ، أَهْرَ ، كَاهَ ، هَامَ ، هَرِيرَ ، شَهْمَ ، تَهْبَةَ . حَرْقَ ، أَهْرَ ، كَاهَ ، حَامَ ، حَرِيرَ ، شَهْمَ ، تَهْبَةَ.

- قراءة أو إسماع هذه الثنائيات عمودياً مع التحقيق التام للصوت الخلافي؛ كالحرص، في المثال الثالث، على إنتاج وإسماع «بُعْثَةِ الحاء» الناجمة عادة عن احتكاك النفس بأعضاء نطقية في الحلق، من جراء تضيق مجراه. وكذلك الأمر بالنسبة إلى «هوائية الهاء» المتولدة عن السماح للهاء الصاعد في المزمار بالمرور من غير

(102) انظر نص الدرس في القسم الأول من هذا العمل.

تدخل لأيِّ عضوٍ. ويستمر هذا التحقيق في الثنائيات المثبتة في أي درس استهدف تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق، مع تركيز الوعي بأنَّ اختلاف معانٍ المفردات المشاكلة راجع بالدرجة الأولى إلى **الصوتُ** الفارق، بحيث يكون للفتحيم أو الترقيق في المثال (2) قيمة صوتية خلافية، ووظيفة دلالية فارقة، وللشدة والجهد نفس القيمة والوظيفة في المثال (1).

- إسماع أصوات طبيعية من جنس النطيفة أو النطائق المستهدفة بالتلقيين، إذ انكشف منذ القديم أن نطاقات اللغات البشرية مسموعة على نحو ما في الطبيعة⁽¹⁰³⁾، ويحسن استثمار إمكانية تقليل ما في الطبيعة من الأصوات من أجل الوصول إلى تلقين النطيفة المرصودة. ويبيّن للمعلم أن ينتهي من عبشه ما يراه من الأصوات الطبيعية مناسباً لإدراك الهدف.

- إسماع إحدى المفردتين المشاكلتين، ويطلب من المتعلمين أن يتلفظوا بما يقابلها في الثنائي؛ كأن ينطق المعلم ويكتب على اللوح المفردات المرئية في المنسوقات (4-6) الآتية، ثم يحمل الطلاب على بناء المفردة المفقودة في الثنائية بشرط المشاكلة القولية، وأن يجتهدوا في تحقيق نطاقها وإن لم يفهموا لها معنى، لأن المستهدف

(103) من القدماء الذين وصفوا التشابه بين نطاقات اللغات وأصوات الطبيعة نذكر ابن سينا وقد عقد في كتابه *أسباب حدوث الحروف* فصلاً في أن نطاق اللغة قد تسمع من حركات غير نطقية، ويقول «وأنت تسمع العين من كل إخراج هواء يختلف من مخرج رطب، والهاء عن أضيق منه، والخاء عن حل كل حسم لkin حكاً كالفسر بجسم صلب، والهاء عن تفوه الهواء بقوه في جسم غير ثابع كالمهوا نفسه...». وكذلك يسر في وصف الحركات الطبيعية المشحة لأصوات تشاكل نطاق اللغة. للمزيد من التفصيل واجع من 93 من كتابه *أسباب حدوث الحروف*، مطبوعات جمع اللغة العربية بدمشق، دمشق 1403هـ.

في هذه المرحلة من الدرس محصور في تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق.

(4). صَامٌ، صِفْرٌ، صَرِيرٌ، خَصَاصَةٌ، خَمِيسٌ، صَهْرٌ.

.....،،،،،

(5). عَكْلٌ، بَرَاعَةٌ، اِبْدَاعٌ، مَرْغُى، عَيْقَ، عَمَرٌ.

.....،،،،،

(6). هَادِئٌ، أَفْلَى، فَهَلٌ، هَلْ، هَنَامٌ، مَهْرَبٌ، إِسْتَهْمٌ.

.....،،،،،

- إملاء يترشح له أحدُ الطالب، والباقي يكتبون المسموع أو ينطقونه، وغايتها قياس درجة تحقيق الطالب الذي يُملي للنطاقات التي تُوَلِّف العبارات المعلاة، لأنَّه يقدر ما يُجيد النطق يُوفِّق الطالب في كتابة ما يسمعون. ويُستحسن أن تكون عبارات الإملاء قصيرة متقطعة، تتركب من مفردات مهجورة أو متروكة، لكي يكتب الطالب ما يعرفون إذ الغاية أن يكتبوا ما يسمعون.

(7) ما كَادَهُ إِلَّا كَادَعْ - خَسْخَلَسْ يَدَهَسْهَسْ - جَوَازُهَا جَوَازُعَهُ.
مَارَثَا وَلَا رَتَعْ - مَسِيرُكُمْ مَصِيرُكُمْ - سَابُورْ صَبُورْ - أَسْرَارُ
الأَصْرَارِ هَنَا.

ويكون هذا القسم من تدريب حاسة السمع وجهاز النطق مفيداً إذا روعي ما ذكر فضلاً عن التركيز على نطاق الدرس وهي مؤلفة مع النطاق المشتركة بين اللغتين الأصلية والثانوية، كما هو مطبق في المثال (7).

4.3.4. الملاحظة وتكوين مهارات الكتابة والتهجئة

لنتناول في هذا الموضع الكتابة بصفتها مهارة للتعبير الكتابي عن المخواطر والأفكار، وإنما سنعالجها بصفتها مهارة يدوية تحتاج إلى

تكوين بالتدريب احتياج جهاز النطق إلى تشكيل بالترويض. فجهاز النطق كحارحة اليد باعتبارهما يتحان علامات قابلة للتأليف المتدرج وتبليغ المقاصد. مع فارق أن علامات النطق مسموعة وهي السابقة، بينما علامات اليد مرئية وهي تابعة للموجود أولاً.

فالمقصود إذن بتكوين مهارة الكتابة في هذا الموضوع هو حصر بجموع العمليات التربوية الالازمة لاكتساب القدرة على رسم حروف العربية والتأليف بينها لإنشاء المفردات، والتأليف بين المفردات لتكوين المركبات، والتأليف بين المركبات لتكوين الجمل، وكذلك يتدرج في الباقي.

ولستنا في حاجة إلى إثبات أن تعليم مهارة الكتابة، يعني رسم الحروف والتأليف بينها، سابق على تعليم مهارة القراءة، إذ لا يقرأ الواحد منا إلا إذا كتب أولاً، فمن رسم بيده حرفاً كما سمعه فرأه يعنيه وتلفظه بفيه كما سمعه. وما قرأ من لم يكتب، وما كتب من لم يُدرِّب حارحة اليد على رسم الشكل الهندسي لكل حرف في أوضاعه المختلفة؛ أي وهو في أول المفردة أو في وسطها أو في آخرها. وفي جميع الأحوال إما متصل بما يليه من جهة دون أخرى أو من الجهتين، وإما منفصل عنه من الجهتين أو من إحداهما. ولا شك في أن إكتساب اليد مهارة الخط بأية لغة يحتاج إلى ضوابط تربوية وتدريجات مناسبة. ويعينها حالياً الاهتمام بمحفل الإجراءات الالازمة لاكتساب مهارة الكتابة باللغة العربية.

- تعين الاتجاه، من المعلوم أن كل اللغات البشرية مجبرة على اختيار اتجاه من الاتجاهات الأربع وإهمال الباقي. ولما أن العربية قد اختارت الكتابة من اليمين نحو اليسار تعين بالبدء بتمرين اليد على تشكيل حركة تتعلق من اليمين وتتوقف في اليسار. وهذه العملية

ضرورية بالنسبة إلى تعلم الكتابة بالعربية أو بغيرها من اللغات لمن نشأ في لغته الأصلية على الكتابة انطلاقاً من الاتجاه معاكساً. وقد ينت النحرة أن إغفال تعين الاتجاه في الكتابة يضطر المتعلم إلى نقل عادتهم في لغتهم الأصلية، الشيء الذي يؤخر اكتساب الكتابة باللغة الثانية.

- التحسيس. عبداً الأحادية القاضي بأن تكتب النطique المركبة من الصوّيات [صغير + همس + تفخيم] مثلاً بالحرف الواحد (ص) لا غير، ولا يُنطق الحرف الواحد المرسوم على هذه الصورة (ص) بغير الصوّيات [صغير + همس + تفخيم].

استحابة الأبيجدية العربية لمبدأ الأحادية لا تطرح مشاكل إملائية، إذ عند سعاع [صغير+همس+ترقيق] يُكتب الحرف (س) لا غير. وإذا فرئ الحرف (ص) في أي موقع من اللفظة لا يُسمع غير التصويبة المركبة من [صغير + همس + تفخيم]. ويطرد في كل الأبيجدية إلا بالنسبة إلى بعضها وفي مواقع مضبوطة بقواعد مخصوصة. وكل اللغات التي تعمل عبداً الأحادية تسهل فيها القراءة أيضاً بخلاف اللغات الأخرى عبداً التعدد؛ لأن تُكتب النطique الواحدة بأكثر من حرف واحد، ويكون للحرف الواحد أكثر من نطق واحد. ومبدأ التعدد يُسر القراءة إذ تقوم على التعدين في كل ما لم يكن مسبوقاً بالاكتساب.

إلى جانب الأحادية ينبغي أيضاً التركيز على مبدأ تبعية الخط للصوت الذي يمنع إخراج الأحرف المنطوقة من بنية اللفظة، منعه إدراج حرف شاغر صوتيًا في نفس البنية. ولتغيد الأبيجدية العربية عبداً التبعية كانت كتابتها مباشرةً كتابة صوتية، وما حرقته إلا في لفظة (عمرو)، وفي الفعل المسند إلى جماعة الغائبين (شكروا، ولن يفتروا).

- تجميع الحروف المتماثلة كالقرنيات [بيستش]، والمشاهدات كالمدورات [همسوة]، والاقتصار عليها في تكوين مفردات تُركب منها جمل، وقد وضحتنا طريقة التجميع ومزيتها في الفصل الأول من هذا القسم، وكذلك في الفصل المعقود للسانيات النسية وتطبيقاتها التربوية.

5.3.4. النص الحواري ومهارة المحادثة

يفترض في الدرس الذي يجري في قاعة الفصل لتكوين مهارة المحادثة أن يحاكي ما يجري في المجتمع من تناول عفوي بين أفراده، ولتحقيق المحاكاة في المستوى المطلوب يلزم خلال تأليف المادة التعليمية مراعاة ما يلي:

أولاً: أن يكون موضوع الدرس لا يختلف في شيء عن الموضوعات اليومية التي تناول من اهتمامات المتعلمين في وسطهم الاجتماعي.

ثانياً: أن يُعين موضوع الدرس بناءً حوارياً، يدور بين شخصين أو أكثر في موضوع ملتصق بهم في حياتهم اليومية.

ثالثاً: أن يستعمل في التعبير عن مضامين الجمل الحوارية المفردات الأكثر تداولًا في وسائل الاتصال اليومي.

كما ينبغي التقيد خلال التدريس بالخطوات التالية:

أولاً: إسماع النص الحواري بعد تمرير حصر الانتباه، ومن المعلوم أن إنجاز هذه الخطوة مرهون بتصميم الدرس في الأصل على الاستعانة بالوسائل السمعية على الأقل، بحيث يكون الحوار مسحلاً على آلة التسجيل، وليس للمعلم سوى تشغيل الجهاز عدد المرات الضرورية لالتفاظ المتعلمين لمفردات نص الدرس وجمله.

ثانياً: تفهم مضمون عبارات النص الحواري المفترض فيها أن تكون قصيرة، وذلك بفكها إلى جمل ومركبات ومفردات، وتناول دلالاتها في سياق العبارة الحوارية بالتحديد الدقيق. وفي هذه المرحلة يحتاج المعلم إلى الوسائل البصرية المساعدة على التفهم، كما يحتاج إلى توظيف كل مهاراته التمثيلية لتشخيص المعانى المستهدفة بالإيضاح.

وعلم عملية التفهم أصعب ما في مهنة التعليم، وهي أعقد في تدريس اللغات، لأن الأمر لا ينبع من تفهم المضمون الفكرية المدلول عليها بالمفردات المعجمية، وإنما يتجاوزه إلى تفهم دلالات الأبنية؛ كمعانى الصيغة الصرفية من قبل المغالبة والمطابعة والغلبة والمشاركة، ودلالات اللواصق التي تلحق الصيغة أو تسبقها كأحرف المضارعة وعلامات المطابقة التي تلحق الماضي، وتفهم البنية الموقعة لمكونات الجملة، وكل ذلك لا تُفيد اللغة الواسقة في تفهمه. لأنه لا تكون لغة هدفاً للتعليم ووسيلة إذا كان المتعلم ناطقاً بغيرها.

للمصورة الموصوفة ينبغي التركيز في أكبر عدد من الدراسات الأولى على تلقين معجم الموضوعات الحسية التي يمكن الإشارة إليها، أو إحضار صورها أو رسومها، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأفعال التي يمكن تشخيص معاناتها بالتمثيل أو الإيماء.

ثالثاً: تشخيص الحوار من قبل المتعلمين، بتوزيعهم إلى مجموعات بعدد شخصيات نص الدرس، بحيث يتقمص كل تلميذ شخصية مع تبادل الأدوار طبعاً، ويتحولُ الحوار المكتوب إلى منطوق. وتنسر العملية بالقدر الذي يشارف الحفظ عن ظهر قلب.

رابعاً: استعمال المكتتب في مختلف التدريجات التي تعقب التفهم والتحفيظ، يتدنى بالوصف الشفوي لعمل حسي يتجزء القراء؛ كأن يمسك هذا الآخر أذنه اليسرى بيده اليمنى، ويطلب من زميله؛ بسؤال

ماذا أفعل، أن يصف الصورة. وعند تبادل الأدوار تُشكّل صورةً أخرى بسيطة، وبنفس السؤال يطلب وصف الصورة الأخيرة. وكذلك يستمرُ.

وقد تُركب صورةً معقدةً نسبياً، كأن ينجز تلميذ متواهية من الأعمال تحت أعين مجموعته، ويشارك الجميع في وصفها، مع التركيز على استعمال الضمير وأدوات العطف، لأن الفاعل واحدٌ تُسند إليه أفعالٌ متعاطفة بحسب التوالي والتراتيhi.

وللزيادة في تركيب المشاهد المخوارية يمكن عرضٌ شرطيٌ من الرسوم المعبّرة عن معانٍ حسية واضحة لكنها غير ناطقة، ويُطلب من المتعلمين أن يتخيلوا حدثاً يجري بين شخصيات الشرطي، ويتعاونوا على صياغته.

وأخيراً اختياراً موضوعاً للمخوار الحرّ، بشرط أن يكون التلاميذ قد سبق لهم أن اكتسبوا الرصيد اللغوي الكافي الذي يُمكّنهم من إجراء نقاش حاد باللغة الثانية، ومن غير استعمال شيءٍ من معجم لغتهم الأصلية أو تركيبها.

كل ما سبق حول إنشاء النص المخواري في طريقة سمعية بصرية، ومنهجية تدريسه مع الاستعانة عليه بالوسائل المساعدة، ومراحل إجراء مختلف التدريبات لتقوير المكتب والتحكم في استعماله، كل ذلك يتوجّي منه أن ينمي مهارة المحادثة التي يرغب فيها كلُّ متعلّم للغة ثانية من أجل أن يتواصل بها شفوياً كما لو كان واحداً من أصحابها الذين نشأوا عليها واعتادوا.

5. طرق لكتساب قواعد اللغة

سبقت الإشارة إلى أن معلم العربية يحتاج إلى التزود بمعرفتين؛ (1) معرفة لغوية يمتلكها بمزاولة الفعل اللغوي حتى تحصل فيه قدرة على

التعبير السليم بالعربية وإفهام خاطئه بالطريقة التي يفهمها ما يتلقاه
عنهم شفويًا أو كتابيًّا. 2) معرفة لسانية تحصل له بمعطاليه كتب النحاة
الذين وصفوا اللغة العربية وصاغوا قواعدها صياغةً مُّا. وإذا كانت
المعرفة اللغوية واحدةً فإن المعرفة اللسانية تكاد تختلف وتتعارض بعديد
النحوة. والثابت المؤكَّد أن ما افترجه نحاةً جدًّا من وصف للغة
يختلف تمام الاختلاف عن مفترجات النحاة القدماء، إذ يكفي تتبعُ
مفهوم العامل لنجد أنه مائةً عامل في نحو سيبويه⁽¹⁰⁴⁾، في حين لا يتجاوز
عاملين في نحو العربية التوليفي⁽¹⁰⁵⁾.

1.5. معرفة اللغات لا تحصل بمعرفة للسماتيات فقط

سبق أن أثبتنا في مواضع أخرى أن معرفة مختلف الأوصاف التي
يفترجها النحاة للغة لا تُكسب معرفةً بهذه اللغة، وأنقى الأدلة على
الإطلاق هو اختلافُ النحاة وموضوع الدراسة واحد، من ذلك تحويلُ
جماعَة ابن جنِي والجرحانِي وابن مالك لظل هذا التركيب (زان تاجُّها
العروس) ومتنه من لدن المرد والزمخشري وابن السراج ومعظم النحوين.
ومنه أيضًا اختلافُ البصريين والковيين في وصف الجملة
الواحدة من قبيل «الجدار سقط». حيث أن المركب الاسمي «الجدار»
في نحو البصريين مبتدأ، وفي نحو الكوفيين فاعل، و«سقط» في نحو
البصرية مركب فعلٍ يتحول إلى فعلٍ وفاعلٍ غيرٍ عُحقق صوتياً، وهو في
نحو الكوفية فعلٍ بسيطٍ لا يتحمل ضميم الفاعل⁽¹⁰⁶⁾. لأن العامل

(104) انظر كتاب عبد القاهر الجرجاني، العوامل المائة.

(105) انظر كتاب محمد الأوراغي، الوسائل اللغوية بجزأيه، وبعدها المقالات
التيسيرية المنشورة في الموضوع.

(106) انظر مبحث «رُؤُ تقدير الضمائر في الأفعال» في كتاب ابن مضاء
القرطبي، ص 81 وما بعدها، دار الاعلام، القاهرة، 1399.

عندهم يعمل الرفع في الاتجاهين، وليس عمله مشوّطاً بوجوهه في موقع بعينه.

وبالنظر إلى المقوله الفرعية التي يتسمى إليها الفعل «سقط» تعنى للاسم «الجدار» الذي يُراكيه وظيفة الفاعل الصناعي، وهو الذي يكون فاعلاً في النموذج النحوي الذي يصنعه اللسان لوصف اللغة، أما في اللغة الموصوفة فإن له وظيفة المفعول. ومن آفات العلم التي تفسد أنه لا تأتي توقعات النموذج مطابقة للموضوعات الموصوفة.

كل ما سبق من الخلاف في التحليل والوصف والتحليل ليربك مكتسب اللغة الذي يتوصل إليها بأوصاف النحاة. وإذا كان الأمر كذلك فما الداعي إذن إلىبذل جهد ثقافي إضافي لتحصيل معرفة لسانية لا ينتفع بها في اكتساب اللغة. صحيح أن الفرد يكتسب لغة محیطه من غير أن يطلع على شيء من أعمال النحاة، ولكن هذه المعرفة ستكون من قبيل هكذا نطق العرب، أي ستشمل الوصف بعراضاً من المفسر العلي الذي يُقدم في الجواب عن لم نطق العرب هكذا.

فالفرد يكتسب من وسطه وصفاً للغة المنطوقة أو المكتوبة، ويحصل من مطالعته لأعمال النحويين على المفسر العلي لذلك الوصف. وعندئذ يتحول المتكلم إلى عارف بالكيف وباللّم على حد قول ابن سينا، أي يعلم كيف يبني العبارة اللغوية السليمة، ويعلم لم يجب أن تكون لها تلك البنية وليس غيرها. كما يستطيع أن يكتشف أي الجملتين التاليتين سليمة، ولم كانت الأخرى لاحنة، وما موطن الخرق، فهو معجمي أم اشتقاقي لم صرفي أم تركسي.

- (8) أ. هَرِبَ إلى الغابة.
ب. هَلَكَ في الحرب.

فالمعرفة اللسانية تجذب عن مثل الأسئلة المسوودة أعلاه، فتصير المعرفة اللغوية معقولة، حيث يكون الإدراك الحسي لما للعبارة من خصائص بنيوية مقررنا بالمحسن العلوي لتلك البنية. إذن، قيمة المعرفة اللسانية كامنة في عقلتها للمعرفة اللغوية المكتسبة بطريقة طبيعية من المحيط اللغوي مباشرة، أو بطريقة اصطناعية من داخل حجرة الدرس بواسطة نصوص تخيلية.

2.5. تعليم القواعد بالنسج على المفهول

تعليم القواعد يحثّ على اكتساب نحو اللغة صرفاً وتركيباً، يبقى المعجم وقد يُتفق فيه صاحبُ اللغة العمر كله ولا يُحيط بمجموع مداخله، لكن اكتساب نسق القواعد، وقد يكون في ظرف وجيز، يُسهل على المتعلم مواصلة تربية المعجمية حتى يدرك المستوى الثقافي المرغوب فيه، وإنَّ أهم قاعدةٍ تربوية في طريقة تعليم اللغة العربية للناطقيين بغيرها هي الاهداء من النص مباشرة إلى القاعدة المستهدفة، فلا تُعلم قاعدةً بواسطة أقوال النحاة التي تصفها، وإنما يكون بتسخير كافة الوسائل التربوية التي يمكن المتعلم من الاهداء إليها واحتراها بصفتها «نهيحة» في «العضو اللاغبي» من الذهن البشري، منها تصدر الأوامرُ لنظم الكلام النفسي فتركتيب القول اللساني على غراره. وتسمى تلك النهيحة مصدر الأوامر قاعدةً لأنها تولدُ وتشجع، وكل ما هو مصدر لتوليد شيء وإنماجه فهو قاعدةٌ. ولا يسلم وصف القاعدة اللغوية إلا إذا صيغ في صورة هيكلية مُراقبة دلاليّاً.

أما الوسائل التربوية التي يجب تسخيرها لتحقيق الاكتساب المباشر للقواعد اللغوية فأولُها تكرير القاعدة في نص الدرس وجعلها تظهر في كل حين.

و ثانية: قد لا يحسن تركيز الاهتمام على القاعدة المعنية وإفرادها بكلعناية، لأنه في كل درس أكثر من هدف، بل ينبغي توزيع الاهتمام على الأهداف الموصدة في كل درس، ولا ضير في ميل طفيف إلى بعضها بحسب حجمه.

ثالثاً: عزل التركيب المعنى في مرحلة من مراحل الدرس وتدويته على الورق أو اللوح ليصير موضوع التحليل وملاحظة الجميع، ويحسن تأكيداته بتركيب مماثلٍ من إنشاء المعلم، مع إحضاره للتحليل والملاحظة، حتى يهتدي الجميع إلى القاعدة الثاوية خلف الظاهرة. نفترض أن العبارة (٩. أ) قد وردت في النص المدروس، ومنه أخذت وذُوّلت على اللوحة.

(٩) أ. ما سَكَّ بِنَكُنَا إِسْلَامِيٌّ نَقْدًا مُوَحَّدًا وَقَدْ يَسْكُنُهُ قَرِيبًا، وَمَا قَلَّ لَهُ مَالٌ وَلَا يَقُلُّ لَهُ أَبْدًا.

ب. لَا يَجْزُ فَلَاحَنَا صَوْفًا وَمَا جَزَّهَا سَابِقًا، وَعَرَقَ جَبِينِهِ مَا جَفَّ
وَلَا يَجِفُّ إِطْلَاقًا.

ولا يعني تحليل العبارتين شيئاً أكثر من تجميع التماثلين على النحو

التالي:

(١٠) أ. سَكَّ نَقْدًا يَسْكُنُهُ . يَجْزُ صَوْفًا جَزَّهَا.

ب. قَلَّ مَالٌ يَقِلُّ . جَفَّ يَجِفُّ.

ومن الملاحظة المركزة سوف يهتدي الجميع في الغالب إلى

استخلاص قاعدة من قبيل ما يلي:

(١١) **فَقِلَّ الْمُضْعُفُ إِذَا كَانَ مَتَعْدِيًّا ضَمَّتْ عَيْنَ مَضَارِعِهِ، وَإِذَا كَانَ لَازِمًا كَسَرَتْ.**

رابعها النسج على المنهج، ويكون خلال التدريبات، بإعداد المتعلمین بقائمهن من الأفعال المضعفة، تضم إحداها أفعالاً متعددة،

وتضم الأخرى أفعالاً لازمة، ثم يطلب منهم تحويلها من الماضي إلى المضارع. وسوف يهدي الجميع إلى الصواب.

خلاصة

تبين أن مهنة التدريس يحتاج تطويرها كسائر المهن الانتاجية إلى تراكم معرفي في كيفية العمل لتحقيق للنتائج المرجوة في قطاع التربية والتكوين. وأن تكوين تراكم في المعرفة العملية يحتاج، فضلاً عن التأملات النظرية، إلى رصد أنجح الخبرات الفردية في كل عملية تربوية، ثم تدوينها من أجل نشرها بين المشغلي بالتنمية الحضارية والتكتونيات العملية. ومثل هذا العمل يتولاه عادة ذوي الخبرة الثلاثية، حين يضمون إلى كفاءاتهم العلمية العالية في أحد التخصصات المعرفية تجربة غنية في الميدان العملي، وأطلاعاً واسعاً في العلوم التربوية.

وقد ثبت من عدة جهات أن الممارسة العملية أبلغ في التعليم من الأقوال الوصفية، سواء تعلق الأمر بالتنمية الاجتماعية على القيم الحضارية أو باستحداث الكفاءات المهنية المناسبة للقطاعات الانتاجية. وعليه لا يُتظر من مدرس أن ينفع في عمله التربوي بنسبة مقبولة إذا كان في الدرس يبحث قوله على قيم لا يأتيها فعل، أو يصف بدقة مخرجٍ نطيقة لا يطابعه جهاز تلفظه على أن يُؤديه حقها من السمات الصوتية الخلافية، أو يُرثى على المسام المنظومات الصرفية والتحورية ولا تكاد الجملة تستقيم على لسانه. يُعلمُ العربية وهو يُنجزُ منها بطريقته في التدريس، يُلقيُ اللغة الفصحى بإحدى لمحاتها أو بشيء من لغات المنشآء الأخرى. يمتهن التدريس وهو مهياً حلقة لغزه، ويخضرُ إلى الفصل من غير تحضر للدرس انتقاماً لنتائج الغياب وليس رغبة في تطوير قدرات الطلاب.

إن الارتقاء بتعليم اللغة العربية في وطنها أو في وطن غيرها لا يدرك بتشخيص أزمنتها الحالية مع الناطقين، ولا يصدق التراث واللحاج الرغبة وفعال المهام، وإنما يكون باسترخاص النفس والنفيس في سيل لسان حضارة القرآن، وعقد العزم على العمل المكثف المتواصل في المناخي التالي:

أولاً: حرص الجميع على الاستثمار الواسعة لنتائج البحث العلمي في مجال اللسانيات العربية الحديثة بفروعها المختلفة: 1) الوصفية التي تأخذ من العربية موضوعاً للوصف العلمي بالمعنى المعاصر للعلمية. و2) التفسية التي تربط الاكتساب الطبيعي للغة بكيفية اشتغال الدماغ البشري وهو يبني في ذاته مختلف الأنساق المعرفية. و3) الاجتماعية التي تربط نسق اللغة بديوانها الثقاقي وبالبناء الاجتماعي لاستعمالها. و4) التربوية المتميزة باستثمار نتائج مختلف الفروع السابقة لدعم القرارات التربوية في مجال تدريس اللغة العربية.

ثانياً: الاستخدام الواسع لما توفره تكنولوجيا التعليم من مختلف الوسائل التي تساعد على تدريس اللغات، ومنها إعداد البرمجيات التعليمية واستخدام الموجود منها، سواءً في التعليم المباشر الذي يجري في الفصل بين المدرس وطلابه، أو في التعليم التفاعلي الذي يجري بين الحاسوب والطالب في بيته. ولا يخفى على مهتم فعالية تعليم العربية بتعديل الوسائل المستكملة؛ كالجامعة بين اللفظ المنطوق، والمقول المكتوب، والكلام المفهوم، والرسم الموضح، والصوت المعبر. تركيب هذه الوسائل المتنوعة في نفس المنهاج اللغوي من شأنه أن يُسر نتائج أفضل من الاقتصار على المبوبة والمكتاب.

ثالثاً: التأطير المعرفي والتربوي هدف مواصلة التكوين في الحالات الأربع: اللغة العربية، والثقافة العربية، واللسانيات العربية، والعلوم

التربوية. ويمكن تحقيقه بصور مختلفة: كالموائد المستديرة، والمحضرات الدورية، والندوات العلمية، والأوراش التربوية لتبادل الخبرات والتجارب الشخصية، والدورات التدريبية لتصحيح المسارات التربوية، وتنشيط البحث في موضوع تقويم التعليم للغة العربية، وإحداث دورية ورقية وإلكترونية لعمم نتائج البحث وتسهيل الاستفادة منه.



الفصل الرابع

اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

مقدمة

لا أحد من المهتمين بقضايا التربية والتكوين يشك في أن تعليم اللغات لاصحاحها أو للناطقين بغيرها يجب أن يخضع لخطيط ماضيًّا مسبقاً، لكنه يفقد في بلداننا الناشئة من يستهل مشروعه التربوي باقامة صرح ذات الخطط التوجيهي.

وحرصاً على بيان المقاصد ووضوح التناول يحسن البدء بالتبصر على مجموعة من المفاهيم التربوية التي لا تدخل حالياً في مجال اهتمامنا وإن كثُرَ تداولها في ديباجات الكتب المدرسية والخطط التربوية. فلن نعرض لمسألة الأدوار الثقافية المنوطه بتعليم اللغات على الرغم من وجاهة الموضوع، ووروده في إطار اللسانيات الاجتماعية. وليس لنا أن نشغل الآن بالتوجيهات التربوية المعدة لإرشاد المدرسين وتدريبهم على تلقين مختلف المهارات اللغوية⁽¹⁰⁷⁾. لأنه مع ورود هذا الموضوع يداعج حسناً غير أنه متعلقًّا موقعاً بالنتائج المستخلصة من مبحث سابق عليه، يعني بأصول التخطيط لتعليم اللغات.

وبعبارة أخرى إن الطرائق الخاصة بتدريس اللغات لنهم كل المشغلي بال التربية والتكوين في أي مستوى من مستويات التعليم، لكن

(107) للتوسيع في الموضوع انظر إسحاق أمين، أساسية طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيسيسكو (1418هـ).

الذى يعنينا الأن أكثر، لأنه لا يُحدّث عنه إطلاقاً، هو مسألة العلاقة القائمة بين الطرائق الخاصة بتدريس اللغات وبين اللسانيات النفسية، وسوف يتبيّن عند التحقيق أن هذه العلاقة لا يجوز إغفالها، وأن وصف العلوم التربوية لطرائق التدريس يعزل عن نتائج البحث في اللسانيات النفسية ليُعتَبر وصفاً غير مؤسّس، ولا يستند إلى منطلقات واردة بيداغوجياً. ويلزم عن ربطنا بين ذيئكم المخلصين المعرفتين أن تفرد هذا الموضوع بمبحث خاص نرهن فيه على أن اللسانيات النفسية تشكّل القاعدة والمنطلق الأساس لبناء أوراد طريقة لتنفيذ منهاج لغوي.

من أوليات التربية والتّكوين ربط المنهاج التّربوي بأهدافه

المرصودة. وهذه الأخيرة في ميدان اللغة قسمان:

1) **أهداف خارجية**: وهي الأدوار التي كانت تسندها اللسانيات المقارنة في القرن التاسع إلى اللغة، أو الوظائف التي تربطها حالياً اللسانيات الاجتماعية باللغة داخل مجتمع معين⁽¹⁰⁸⁾. وهذه الأدوار أو الوظائف تأخذ في حقل التربية شكل قائمة من الأهداف الثقافية المستحصلة من خلال تعليم اللغة لأصحابها أو للناطقين بغيرها⁽¹⁰⁹⁾. وهذا الضرب من الأهداف مع أهميته مستركه لما هو أهّم منه.

2) **أهداف داخلية**: تختص هذه الأهداف برصد نسق اللغة، وتحمل المتكلمين على تحصيله كما هو موظف في النصوص المكتوبة

(108) انظر مبحث «وظائف اللغة الوطنية واللغات القبلية واللهجات المحلية» في الأوراغي (2002)، *التمدد اللغوي؛ انعكاساته على النسيج الاجتماعي*، منشورات كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال الرباط.

(109) راجع الفصل الثاني عشر «مداخل تعليم العربية» من كتاب «تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ مناهجه وأساليبه» للدكتور رشدي أحمد طمبة، منشورات الإيسسكو، (1410 هـ).

ومستعملٌ في التواصل من لدن القادرين على التعبير بطلاقه عن
تجربتهم الشخصية في شئ القطاعات العملية والعلمية. وهذا

الضرب الثاني، مع شدة ارتباطه بنسق اللغة، يتشعبُ إلى:

أ) هدف داخلي مباشر؛ يتميّز باتخاذ معطيات اللغة وسيلةً
للاكتساب نسقاً، ويتحقق عموماً في الاكتساب الطبيعي
للغة التي ينتموا لها أهلها وتحبّونها.

ب) هدف داخلي غير مباشر؛ يفرد بجعل أوصاف النحاة وسيلةً
للاكتساب أنماط اللغات. بحيث تكتسب اللغة المعينة
كالعربية مثلاً من خلال تلقين أقوال النحاة الراصدة
طه.

ولعله يتضح أن الأهداف الداخلية أحقُ بالاهتمام وأسبقُ من
غيرها الخارجية، وظهر أيضاً أن اكتساب اللغة إما أن يتحقق بمارسة
الكلام في وسط لغوي متجانس، وإما أن يتوسّل إليه بأقوال النحاة.
وفي كلتا الحالتين لا بد من إقامة منهاج تعليمي محتواه نسقُ اللغة
المستهدفة أو أقوالُ النحاة الراصدة، ومنطلقه أحدُ أصناف اللسانياتِ
الوصفية، كما سبق في البحث الآتي.

وقبل الشروع في تحليل المباحث التي اخترناها لهذا الفصل يحسن
تحديدُ التذكير بظاهرة تضaffer العلوم اللسانية والتربوية خلال إنشاء
منهاج تعليمي ذي محتوىٍ لغوي. إذ سوف يتبيّن أن أيٌّ حديث عن
طرائق تدريس اللغات لا يستقيم إذا لم يستند إلى نتائج البحوث في
عمل اللسانيات النفسية، وأنْ توكييل اللغة في قضايا ثقافية أو حضارية
قد لا يكون في محله إذا لم تُسندَ اللسانياتُ الاجتماعية، وأنَّ المناهج
اللغوية لا تكون حكمةً البناء مضمونةً الأهداف إذا لم تُؤسّسها
اللسانياتُ الوصفية.

1. نظريات لسانية وبرامج تعليم اللغات

من مميزات النظرية اللسانية حالياً اضطرارُها إلى المشاركة في معالجة «قوى النفس الإنسانية»، وبذلك ظهر فرع اللسانيات النفسية. من قضايا هذا الفرع يهمنا الآن دراساته العلمية المنجزة حول «العدة الذهنية» التي ترددُ بها الإنسان، ويستعملها على الدوام لاكتساب اللغة.

ومنذ أن تساءل المفكرون، على اختلاف حقوقهم المعرفية، حول طبيعة هذه العدة انقسموا إلى فريقين اثنين واعيين على طريق القويض؛ طبيعيين، وكسيبيين⁽¹¹⁰⁾، ولم يكن معهما ثالث إلا على جهة التفيف. أما ما وضع من الأدلة الخاصة المسكونة عن إطارها النظري فوجب انتمازها بالضرورة المنطقية إما إلى نظرية لسانية نسبية توسعها فرضية كسيبية، منها نحو سيبويه، وإما إلى نتها الكلية القائمة على فرضية طبيعية، كالأناء العقلية وليدة التأملات الفلسفية.

1.1. الفرضية الطبيعية والمعطيات الكلية

احتضن النظارُ الطبيعيون فلاسفة كانوا أو لسانين وعلميين بالانطلاق من فرضية عمل مفادها أن عدة الاكتساب عبارة عن عضو في الذهن البشري تُسْعَتْ في خلاياه علوم أولية غرائزية، بواسطتها تتنظم معطيات الواقع وتُؤْوَلُ التجربة ويتَّسَقُ الاكتساب. وذلك المخزون

(110) الطبيعيون المقابل للغرسى للفظ الأجنبي *innéistes*. أقدمهم أفلاطون ومن أشهرهم ديكارت ولايسير و كانط وأحدثهم شومسكى. أما الكسيبيون فيضم فريق الأميركيين الغربيين كالسطو وهيوم وبه كلبي وكارياب ولوشك إلى جانب مفكرين عرب كابن سينا وكل المتكلمين معترضة كانوا أو أشاعرة، ونحوهم من اللسانين العرب الوضعيين.

من العلوم الغرizerية ينبع لقانون الوراثة، إذ يتقلّل من ذهن السلف إلى ذهن الخلف بمورثات عضوية؛ وهي مجموع العوامل الوراثية التي ثبتت نوعاً ما على خلقة قد تعيّنت في النجاعة⁽¹¹¹⁾. أما عن أصل هذه العلوم الغرizerية فيعود تبعاً لنظرية أصل الأنواع الداروينية إلى البكتيريا وحيدة الخلية.

ومع الحرص على تحضير التطوير الملازم للعرض التفصيلي لأراء الطبيعيين حول ماهية عدة الاكتساب إلا أنه يحسن أن نذكر من جديد بفحوى فرضيتهم التي تجعل من تلك العدة ذخيرة من المفاهيم النسقية المرقونة أصلاً في تسيّع الخلايا النهائية والمتوارثة أيلوجياً، وأن نشير باختصار إلى حقيقتيْن اثنتين:

أولاً ما تعود إلى انقسام فريق الطبيعيين إلى: 1) لسانين يتصورون النسق المفهومي الموروث ذات طبيعة لسانية، ومن هؤلاء شومسكي وأتباعه في جميع أعمالهم التنظيرية، و2) عُلوميَّين⁽¹¹²⁾ مختصين في الأنماط المعرفية الصورية، وهم يعتدُون العلوم الغرizerية الموروثة بیولوجيا ذات طبيعة منطقية. ومن هؤلاء بياجي ومتضوين إلى مدرسته من ذوي التخصصات العلمية المختلفة⁽¹¹³⁾.

أما الحقيقة الثانية فتكمن في توقف فريق الطبيعيين، على اختلاف حقولهم المعرفية ومشاربهم الفكرية، دون تقديم أيّ وصف أو فكرة واضحة عن النسق المفهومي الذي يطبعونه في خلايا الذهن البشري أو

(111) المقابل العربي للفظ الأنجليزي *génotype* معناه في علم الوراثة، وللمزيد من التوضيح راجع ص 342 من كتاب P.P. Massimo, (1979) *théories du langage théories de l'apprentissage*.

(112) العُلومي المقابل العربي للفظ الأنجليزي *Epistémologue*.

(113) للتوسيع في الموضوع انظر مناظرة شومسكي وبياجي وأتباعهما المشورة في: P.P. Massimo, (1979) *théories du langage théories de l'apprentissage*.

يُسندونه إلى عدة الاكتساب⁽¹¹⁴⁾. وعما أن دماغ الطبيعين ما زال حماية مظلمة، ولا يقدمون طريقة للاكتساب تعين إهمال أفكارهم في اللسانيات النفسية التي تؤسس طرائق التدريس التربوية، ولم يبق في المقابل سوى الاهتمام بما يترتب عن آراء الأميركيين، وإن يُضوا صفحات دماغهم، من وصف الكسيبين خاصةً لطرق الاكتساب⁽¹¹⁵⁾.

إن استبعاد فرضية العمل الطبيعية؛ لفشل أصحابها في وصف عدة الاكتساب أولاً ووصف طرائقه ثانياً، ليس تنزيم بالضرورة المنطقية إخراج نظرية اللسانيات الكلية المبنية على هذه الفرضية من أي أساس يجده مطلقاً لوضع المنهج اللغوي التعليمي. وقد سبق أن كشفنا في أعمال أخرى⁽¹¹⁶⁾ عن مواطن الخلل فيها، تبتدأ من فرضيتها الأولية الذهنية إلى أن الملكة اللغوية هي نسيج خلايا ذهنية، ومبادئ لسانية تحريرية منسوجة في بنية خلوية تشكل عضواً ذهنياً في دماغ البشر. بحيث أن محتوى الملكة اللغوية لا يتعلم ولا يكتسب وإنما يورث بمحورات مخصوصة، ويشكل هذا الإرث البيولوجي العدة التي تسمح للفرد بتنظيم المعطيات اللغوية التي يتلقاها من بيئته، وبناء قدراته النحوية على انتاج ما لا ينتهي من الجمل السليمة. وقد

(114) من خلال مقارنة كاتس من الطبيعين بين فرضية هذا الفريق وفرضية سواهم الأميركيين يُمن في أكثر من موضع الأحد من الفريقين استطاع أن يقدم وصفاً علمياً للطبيعة التي يسندها إلى عدة الاكتساب، وإن تميز الأميركيون بوصف مضبوط لطريقة الاكتساب حيث فشل الطبيعون. وللمزيد من التفصيل راجع أيضاً: Jerrold Katz Payot (1966), *La philosophie du Language*, Paris, 1971.

(115) راجع الباب الثاني «طرق معرفة اللغة واكتسابها» من كتاب الأوراغي (1990)، *اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم*. وكذلك: Jacques Franeau (1964), *La pensée scientifique*.

(116) انظر محمد الأوراغي (2001)، *الوساطة اللغوية 1 - أقول اللسانيات الكلية*.

اللُّفْجَعَ لِلْجَمِيعِ أَنَّ هَذَا الْخَطَابُ الْبَيَانِيُّ لَا يُصَاغُ فِي وَصْفٍ لِّتُكَلِّمُ
الْمُلْكَةَ الْلُّغُورِيَّةَ بِالْعَقْدِ الْعَلَمِيِّ لِلْوَصْفِ.

كَمَا بَيْنَا فَسَادُ الطَّرِيقَةِ الَّتِي اتَّهَمُهَا شُومِسْكِيُّ صَاحِبُ نَظَرِيَّةِ
النَّحْوِ الْكَلِّيِّ وَهُوَ يَسْعَى عَنْ تِلْكَ الْمَبَادِئِ الْلُّسَانِيَّةِ الْمُطَبَّوِعَةِ خَلْقَةً فِي
الْدَمَاغِ الْبَشَرِيِّ، إِذْ رَأَاهَا فِي الْلُّغَةِ الْأَبْجَلِيزِيَّةِ الَّتِي تَنَاوَلُهَا بِالْدَرْسَةِ وَالتَّحْلِيلِ،
فَعَمِّلَهَا عَلَى كُلِّ الْلُّغَاتِ، لِأَنَّ فَرَضَيَّةَ الْعَمَلِ الْطَّبِيعِيِّ تَسْوُعُ مِدَّا التَّعْلِيمِ
بِعِنَاءِ الْخَاصِّ فِي تَصْوِيرِ صَاحِبِهِ كَمَا يَظْهُرُ مِنْ عَلَالِ عَبَارَتِهِ (١) التَّالِيَّةِ:
(١) مَا يَصُحُّ فِي الْأَبْجَلِيزِيَّةِ يَحْتَلُّ أَنْ يَكُونَ كُلُّهُ يَسْتَغْرِقُ جَمِيعَ
الْلُّغَاتِ الْبَشَرِيَّةِ.

ثُمَّ قَرَرَ شُومِسْكِيُّ أَنْ يَطْبِعَ فِي دَمَاغِ كُلِّ إِنْسَانٍ مَا وُجِدَ فِي
الْأَبْجَلِيزِيَّةِ وَسَاهَ مِدَّاً أَوْ قَاعِدَةً أَوْ سَمَّاً وَلَمْ يَكُنْ لَّهُ مِنَ الدَّلِيلِ عَلَى
الْإِنْطِبَاعِ الْخَلُقِيِّ لِتِلْكَ الْمَبَادِئِ سُوَى التَّصْرِيفِ بِذَلِكِ.

وَلَمْ يَنْتَرِكِ التَّبَيِّنُ عَلَى نَقَائِصِ مَنْهَجِ الْفَرْضِ الْأَعْتَاطِيِّ وَالْأَسْتِبَاطِ
الْبِرْهَانِيِّ (أَوِ الْفِرْنَابِ) الْمُتَبَعُ فِي الْلُّسَانِيَّاتِ الْكَلِّيَّةِ عَلَى الرَّغْمِ مِنْ صِرَامَتِهِ
الْمُنْطَقِيَّةِ، وَمِنْ أَهْمَاهَا تَغْلِيبُ الْمُتَمَسِّكِينَ بِهِ وَمِنْهُمْ شُومِسْكِيُّ الْبِقِيقِينِ
الرِّياضِيِّ وَإِنْ لَمْ يَصُدِّفْ وَاقِعًا فِي لُغَةٍ عَلَى التَّفْسِيرِ الْعَلَمِيِّ وَإِنْ طَابَ
لُغَاتٍ. وَكَسَّفُنَا عَنْ ضَعْفِ درَجَةِ الْتَّطَابِيقِ بَيْنَ تَبَوَّاتِ النَّحْوِ الْكَلِّيِّ
وَوَاقِعِ الْلُّغَاتِ، بِحِيثُ أَنْ تَصَادِعُ الْقَوَادِحُ (أَوِ الْأَمْثَالُ الْمُضَادَّةُ) أَدَى إِلَى
تَعمِيقِ أَزْمَةِ الْلُّسَانِيَّاتِ الْكَلِّيَّةِ، وَلَمْ يَنْقُدْهَا شُومِسْكِيُّ مِنَ الْأَهْيَاءِ إِلَّا عَنْ
طَرِيقِ الْبِرْمَرَاتِ؛ وَهِيَ تَقْبِيَّةُ الْفَلْسُفَةِ الْأَصْطَلَاجِيَّةِ لِلْدِفَاعِ عَنِ النَّظَرِيَّةِ
الْمُتَأْزِمَةِ وَلَيْسَ لِتَطْوِيرِ الْمَعْرِفَةِ الْبَشَرِيَّةِ.

وَبِهِنَا، مِنْ جَهَةِ الْهَدْفِ مِنَ الْدِرْسَةِ الْعَلَمِيَّةِ لِلْلُّغَةِ، عَلَى تُبُوُّ نَظَرِيَّةِ
النَّحْوِ التَّولِيدِيِّ التَّحْوِيلِيِّ. إِذْ لَمْ يُخْفِ صَاحِبُهَا إِصْرَارَهُ عَلَى اِتَّخِاذِ
الْدِرْسَةِ الْلُّغُورِيَّةِ وَسِلَةً لِتَحْقِيقِ هَدْفِ وَاقِعِ خَارِجِ الْلُّغَةِ. وَقَدْ كَرَرَ

وأعاد مثل قوله: «من بين الأمباب الأكثر إثارة في دراسة اللغة كونها مغربية لأن تعتبر مرآة للعقل حسب العبارة التقليدية»⁽¹¹⁷⁾، وفي موضع آخر يضيف «من المعمول أن تتصدى لدراسة اللغة كما يدرس أي عضو في الجسم». وبذلك يكون شومسكي قد أدرج دراسة اللغة في العلوم الطبيعية، إذ أصبحت اللسانيات في تصوره قسماً من علم النفس البشري الذي يعني بطبيعة الملة الملكة اللغوية وبأصل هذا العضو الذهني⁽¹¹⁸⁾. فهو لا يهمه أن يدرس اللغة من أجل ذاتها، وإنما يعني منها أن يكشف عن مبادئ كلية تتشقّق من الخصائص الذهنية المميزة ل النوع الإنساني. وبذلك يكون شومسكي قد أعاد للغة مكانتها التقليدية⁽¹¹⁹⁾ التي كادت تفقداً بظهور سوسر.

ولنا أن نتوقف قليلاً، في معرض تقديم جوانب من قصور اللسانيات الكلية، عند فشل تطبيقها على اللغة العربية ونحوها اليابانية وغيرهما من اللغات التوليفية (أو اللغات غير الشجرية كما عدّها شومسكي). ودفعاً للتطويل نكتفي بعض مواطن التعارض بين وصفين مختلفين للعنين من عندين؛ وصف سبوي للعربية ووصف شومسكي للأنجليزية.

(117) انظر شومسكي، اللسانيات الديكارتية ص 42.

N. Chomsky, (1966) *La linguistique cartésienne*, Seul, Paris 1969.

(118) انظر الفصل الثاني من كتاب شومسكي، «تأملات في اللغة».

N. Chomsky, (1975), *Réflexions sur le langage*, Maspero, Paris 1977.

(119) توسل الدراة اللسانية لأهداف غير لغوية غير عنه يلخصيف بوضوح فقال: «تشكل اللغة يوصفها نسقاً من الرموز منفذة إلى النسق المفهومي وإلى طبيعة النفس الإنسانية، وبذلك تحمل اللغة مكانة المفتاح الذي يشق آفاقاً في اتجاهات كثيرة. اعتبار اللغة كذلك يجعلها تسمّع أن تكون هدفاً للعلم وإن ظلت موضوعاً له وتحول إلى وسيلة لمعرفة كامنة خارج اللغة» راجع ص 10 من: L. Hjelmslev, (1966) *prolégomènes à une théorie du langage*, Minuit, Paris 1971.

استقر في أذهان اللسانين الغربيين وفي أذهان الكثير من النحاة العرب الخدثين الاعتقاد بأن «لكل لغة بشرية رتبة أصلية»، وقد ازداد هذا الاعتقاد رسوحاً منذ أن أصدر أكيريوغ كتابه «بعض كليات النحو»⁽¹²⁰⁾ في طبعته الأولى سنة 1963. فأصل شومسكي للعربية الترتيب التالي (فع-فافع)، وتبعه هنری⁽¹²¹⁾ من الغربيين، ويوسف عون وعبد القادر الفاسي من التحويلين العرب الخدثين⁽¹²²⁾.

وفي المقابل نجد في اللسانيات العربية القديمة أن الترتيب (فافع-ف) أصل⁽¹²³⁾، وأن الترتيب (فع-فافع) أصل⁽¹²⁴⁾ أيضاً، وكذلك الترتيب (فع-ف-ف)⁽¹²⁵⁾. وما يبقى من الترتيب المختملة أصولاً عملاً عيناً بالإعراب المعير عنه بقول ابن يعيش «والإعراب الإبانة عن المعنى باختلاف أواخر الكلم... ولو اقتصر في البيان على حفظ المرتبة فيعلم الفاعل بتقدمه والمفعول بتأخره لضاف المنصب، ولم يوجد من الاتساع بالتقدير والتأخير ما يوجد بوجود الإعراب»⁽¹²⁶⁾.

J. Greenberg,(1968) Some Universals of Grammar with (120)

particular Reference to the Ordre of Meaningful Elements, MIT

Press, Cambridge.

(1991) Pour quoi les langues SVO ne peuvent- elles manifester (121)

A.Holmberg, d'ordre SOV, in grammaire générative et syntaxe

comparée, Ed.CNRS.

(122) انظر الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية ج ١، ص 105.

(123) قال سيبويه «واعلم أن أول أحوال الاسم الابتداء»، الكتاب ج ١، ص 7. انظر أيضاً تعليق ابن يعيش على عبارة سيبويه في شرح المفصل، ج ١، ص 73.

(124) انظر الزمخشري، المفصل، ج ١، ص 51. وابن يعيش، شرح المفصل، ج ١، ص 73.

(125) انظر ابن حني، الخصائص، ج ١، ص 293-300. وهامش ص 51 من مفصل الزمخشري، وص 76 من شرحه لابن يعيش.

(126) ابن يعيش، شرح المفصل، ج ١، ص 73.

وبعبارة أخرى إن اختيار العربية وغيرها من اللغات «وسیط العلامة الحمولة»، وهو معنی الإبانة عن المعانی باختلاف أواخر الكلم، تكون قد ضمنت لفصیها التركیبی بنیة قاعدیة ذات رتبة حرّة، منها تستقی مباشرة كلُّ التراتیب المحتملة، ولا توصّل ترتیباً بعینه لفروع منه بقاعدیة «حرک الألف» ترتیباً آخر تسمع به. لأن هذا العمل بلیق بلغات اختارت «وسیط الرتبة المحفوظة»⁽¹²⁷⁾؛ (أی البيان بحفظ المرتبة كما عبر عنه ابن عثیش)، فضمنت لفصیها التركیبی بنیة قاعدیة ذات رتبة فارقة؛ هي الأصل، وما عدّها المسروج به فمفرّع عنها بالقاعدۃ التحويلیة المذکورة أعلاه.

مثل هذا التناقض ومنه الكثير لا ينحلُّ عن طریق الانتصار للسانيات الغربیة، كما يفعل التقليدي الحدایی، أو للسانيات العربیة القديمة وهو دأب التقليدي التراثی، وإنما يكون بإقامۃ نظریة لسانیة نسبیة تتوقع النموذج النحوی المناسب لنعط معین من اللغات البشریة، كما فعلنا في أعمالنا السابقة.

وفي ظلِّ إصرار الكثير على الاستعانة ب نحو شومسکی لوصف اللغة العربیة لا يأس من إضافة مثال آخر ليبيان درجة التعارض بين قواعد النحو التولیدی التحويلی وقواعد النحو السیبویھی، ولیکن المثال ما یعرف باسم «عيار الأدوار المخوریة»، أو بعیداً أحادیة الوظیفة المصوغ في العبارة (2) التالیة:

(2) «كل موضع لا يقبل غير دور مخوري واحد، وكل دور مخوري يُسند إلى موضع واحد لا غير»⁽¹²⁸⁾.

(127) للمرزيد من التوضیح انظر محمد الأوراغی، (2001)، الوسائل اللغویة 1- آغاز السانيات الكلیة، 2- السانيات النسبیة والأنماط النسٹیة.

(128) عيار الأدوار المخوریة مستعمل في مقابل Le «θ-crière» كما تحدّد معناه أعلاه. راجع ص 72 من كتاب شومسکی نظریة المصل والربط N.Chomsky (1981), Théorie du gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991.

بتطبيق عيار الأدوار على اللغة العربية وجوب إسناد وظيفة الفاعل بالمعنى المنطقي (أو دور المفهود باصطلاحات العرب المستضيدين بلسانيات الغربيين) إلى الموضوع «عادل»، ووظيفة المفعول بنفس المعنى (أو دور المتقبل) إلى الموضوع «حالداً» في كلتا الجملتين (3) التاليتين:

- (3) أ. ناصر عادل حالداً.
- ب. ناصر عادل حالداً.

في حين يجمع نحاة العربية⁽¹²⁹⁾ على أن لكلا الموضوعين في الجملة (3.ب) وظيفتين بدليل الصيغة الصرفية للفعل «ناصر». لأن «فاعل لاقسام الفاعلية والمفعولية لفظاً والاشراك فيما معنٍ، وتفاعل للاشراك في الفاعلية لفظاً وفيها وفي المفعولية معنٍ»⁽¹³⁰⁾. وبغير آخر لكلا الموضوعين، في الجملة (3.ب)، وظيفة نحوية مناسبة لحالة الشركية، ويشارك الآخر في وظيفته بمحضها صيغة الفعل الصرفية. فكلاهما «مزدوج الوظيفة»، إذ يتلقى الموضوع «عادل» وظيفة الفاعل الصرفية المناسبة لحالة الرفع مع وظيفة المفعول الضمني، كما يستلم الموضوع «حالداً» وظيفة المفعول الصرفية المناسبة لحالة النصب ومعها وظيفة الفاعل الضمني⁽¹³¹⁾.

ولا يقبل البحث العلمي الرصين درء مثل هذا التعارض بالانتصار الأعمى لأحد النحوين على طريقة أحد المطبقين لنحو شومسكي على اللغة العربية حيث يقول لحل تعارض من نوع آخر: «هب أن في العربية

(129) منهم سبويه حيث يقول «اعلم أنت إذا قلت: فاعلته فقد كان من غيرك إليك مثل ما كان منك إليه». الكتاب، ج 2، ص 278.

(130) الرضي، شرح الشافية، ج 1، ص 101.

(131) للمزيد من التفصيل انظر بحث «توزيع المفاهيم الوظيفية أو تجسيدها» في كتاب الأوراغي، الوسائل اللغوية، 1- أقول اللسانيات الكلية، وكذلك ص 377-377 من نفس الجزء.

إسقاطاً إيجاريًّا كما يفهم من كلام سيبويه، معنى هذا أن هذه اللغة تفرد وحدها هذه الخاصية وأن لا مثيل لها بين اللغات الطبيعية، فهي لغة شاذة في هذا السياق، ولا يمكن أن تعيّرها النظرية اللسانية كبير اهتمام». ولا يصف العربية بالشلود إلا رجلٌ ينظر إلى هذه اللغة من خلال الأنجلizية.

إن تداعُّ الأَنْجِمَاء، كما يبرز من خلال مثال أحاديد الوظيفة أو الازدواج الوظيفي، لا ينحلُّ إلا في إطار اللسانيات النسبية. من شأن هذه النظرية أن تتوقع لنعط من اللغات كالعربية « وسيط الجذع»، وللنعط المقابل كالأنجلizية « وسيط الجذع». وبما أن هذين الوسيطين اللغويين واقعان على طرق التفريض انتهى النعط اللغويُّ الثالث.

من خصائص الوسيط الأول أن يوفر للعربية ونحوها من اللغات «معهمَا شقيقاً» تنقسم فيه المداخل الفعلية إلى ضربين؛ أولهما يضم «الأفعال الأساس»، كالمائل في الجملة (3.أ)، ويناسب هذا الضرب مبدأً أحاديد الوظيفة. ويضم ثالثهما «الأفعال الشقائق»، يلائم بعضها، كالمائل في الجملة (3 ب) مبدأً الازدواج الوظيفي. بينما وسيط الجذع يوفر لنعط الأنجلizية «معهمَا مسيكاً» لا غير، يتميز بالخصار مداخله الفعلية في ضرب الأفعال الأساس المفترضة لمبدأً أحاديد الوظيفة.

ولما تقدم يكون مبدأ الازدواج الوظيفي غيرَ وارد بالنسبة إلى النحو التوليدي التحويلي، لأن مبادئ قواعده مستخلصة من نعط اللغات التركية كالأنجلizية ومع ذلك وسعها شومسكي⁽¹³²⁾ بغير صنعة ولا تلطيف لتشمل نعط اللغات التوليفية كالعربية وإن تميز معهمها بمداخل فعلية لا تتراءى للنظرية اللسانية التي وضعها شومسكي من أجل اقتناص المعرفة بأنحاء اللغات البشرية.

(132) انظر بحث اللغات الشجرية واللغات غير الشجرية في ص 224 من كتابه نظرية العمل والربط.

وعليه يمكن القول بكل اطمئنان إن النسق المنطقي لنظرية شومسكي اللسانية موثق لأن يتبناها عبادي وقواعد نحو اللغات التركيبية، كالإنجليزية والفرنسية وغيرها، لكنه فاقد عن توقع المخصصات البنوية لنمط اللغات التوليفية كالعربية واليابانية وغيرها. ولنلزم بالضرورة عن ذلك إقصاء نتائج تطبيقها على العربية من أي أساس يعتمد منطلقاً لإقامة مناهج تربوية لتعليم اللغة العربية لاصحاحها أو لغيرهم الناطقين أصلاً بغيرها.

2.1. الفرضية الكسيبة والمقابلات النسبية

نعدُّ الفرضية الكسيبة الأطروحة التقىض للفرضية الطبيعية، وهي الأساس الذي تبني عليه نظرية اللسانيات النسبية، ومرتكز اللسانيات النسبية في مبحثيها الرئيسيين؛ أولهما المتعلق بطبعية عدة الاتساب ومكوناتها، وثانيهما المتوجه إلى كيفية اشتغال تلك العدة كما تعكسها منهجية البحث وطريقة اكتساب العلم بالموضوعات الخارجية. وستقتضي القول لتوضيح هذه المفاهيم داخل نسقها.

وفي البدء ينبغي التذكير بأن عدة الاتساب المبنوّة في أعضاء الذهن البشري تنفلت كلما لأيٍّ شكلٍ من أشكال الملاحظة، وأن أفعالها طريق سالك إلى ماهيتها⁽¹³³⁾، وأن إدراك هذه الماهية لا يتأتى بغير نسق منطقي لا يقتصر بنية العضو الذهني المكلف بإنتاج المعرف والعلوم في مختلف الحالات والحقول، وأن بناء أيٍّ نسق معرفي يستلزم فرضية عمل أولية، أي لا برهان عليها وليس لها أكثر من تقدير واحد، وأن الفرضية الكسيبة، باعتبارها تقىضاً للطبعية، تلزم العاملَها والمنطلقَ

(133) في سالة التعلم الغيب من خلال آثاره يقول ابن سينا: «أثبتنا وجود شيء من جهة ما له حرض ما، ويحتاج أن يترصل من هذا العارض الذي له إلى أن تتحقق ذاته لتعريف ماهيته»، كتاب النفس، ص 5.

الرياضي، كما وفّرت لعلوم التربية طريقة القياس بفرعيه قياس الشبه وقياس العلة⁽¹³⁷⁾، وأخيراً أمدت نظرية اللسانيات التسبيبة بتصوّر واضح للمفهوم من «المملكة اللغوية».

والمقصود بوضوح المفهوم من «المملكة اللغوية» أنها ليست من جنس الطبيعيات الإيجارية المتقللة عبر الأجيال بغير ثبات عضوية، كما هو حال اللغات الحيوانية⁽¹³⁸⁾، بل هي من جنس الوضعيات بالاختيار، المكتسبة بقواعد الاستقراء الاستدلالية وقواعد الاستبطاط البرهانية. ما حثنا به عن طبيعة المملكة اللغوية يُطابق إجماع المفكرين العرب قديماً على أن اللغات البشرية ملكاتٌ صناعيةٌ كُسْبَةٌ⁽¹³⁹⁾. وما كان كذلك لزمه بالضرورة التنوع المتأهي، وما كان متوجعاً لا مندوحة من السمع أو التجربة لتحصيل المعرفة بأصوله، فالتخاذل هذه الأصول مقدماتٍ في طريقة برهانية يقوى بها الذهن على استبطاط علومِ كُسْبَةٍ.

كل ما ذكرناه أخيراً من التنوع المتأهي للغات فالسمع الضروري لمعرفة أنهاطها يضطرنا إلى التتحقق منها أولاً في المبحوثين الآتين، لكن قبل ذلك يتبعي تقديم المملكة اللغوية في عبارة مناسبة لفرضية الكسبية القاضية بتصوّر عدة الاكتساب كما هي ماثلة في العبارة (4)، وتتصوّر هذه المملكة كما تقرب منها العبارة (5) الموالية.

(137) انظر وصف هذه الطريقة وتطبيقاتها في الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القدم.

(138) للوقوف على خصائص اللغات الحيوانية وخصائص اللغات البشرية انظر أولاً ابن سينا، كتاب النفس، ص 182. وثانياً مبحث «الأفعال الطبيعية والأفعال الوضعية» في كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القدم.

(139) انظر ابن حليون، المقدمة، «فصل في أن اللغة مملكة صناعية»، ص 285. والفارابي، إحصاء العلوم، ص 170.

(5) الملكة اللغوية في الإنسان قوّةٌ عضوٌ ذهنيٌّ على النصّور بأمثلة التصوّبات الخارجية، وعلى إصدارها مرَكبةً بنمط من النسب والعلاقات على نحوٍ ممكِن.

1.2.1. التصوّبات النسبيّة وتنميّط اللّغات

لعل أبرز عنصر في العبارة (5) أعلاه هو إمكانُ تنوّع اللّغات وأختلافها، إلا أن هذا الاختلاف ليس منتشرًا بغير ثوابات، إذ لا مفرّ من اشتراك لغاتٍ في خصائصٍ بنوية، ولا بد من وجود مبادئٍ تفسّر تقاسُمَ لغاتٍ لخصائصٍ بنويةٍ معينة، وتقاسم لغاتٍ أخرى لخصائصٍ بنويةٍ مغايرة. وبانعكاسٍ عنصر التنوّع المتناهي في اللسانيات التي نفترّحها تكون قد شرّعنا توجّهاً جديداً في البحث اللغوي؛ يتميّز بوقوعه بين اللسانيات الكلية، منها نحو شومسكي، وبين اللسانيات الخاصة من ضمنها نحو سيبويه.

ولكي ترقى اللسانيات النسبيّة إلى مستوى النظرية يجب أن تضمّن بناؤها المنطقى مقاهمٍ أوليةً تقدّرُها على التّبنّى بكل الأمانات اللغوية الممكنة. ولكي تتحبّب تعليمات اللسانيات النمطية الغربية⁽¹⁴⁰⁾ وما ترتب عنها من مشاكل ما زالت معلقة يتعمّل إقراراً بذلك المقاهم الأولية «بفصولٍ لغوية»؛ وبذلك تتجاوز تنميّط اللّغات عموماً ومن

(140) البحث اللسانى عن أوجه القرابة والتشابه بين اللّغات بدأاته أوروبا في إطار اللسانيات السلالية (رائع André Joly, *La linguistique génétique* (1988), Lille). ثم تطور في إطار اللسانيات النمطية *La linguistique Typologique* على يد لغويين (E.Sapir (1921), R.Jakobson, (1963), L.Hjelmslev (1963), L.Bloomfield (1961), B.Cormier (1976) و P.Ramat (1984), C.Hagége (1985)). ثم ازداد تطويراً مع ظهور النمطية اللسانية *Typologie* مع La linguistique Typologie (C.Hagége (1981)). وغير هؤلاء كثيرون، وجميع أعمالهم اللسانية لم تُضع صياغة نظرية.

خلال المعالجة المراسية لبعض مكوناتها، كما كان من قبل، إلى تسيير
فصولها تسييرًا نظرياً. وبعبارة أخرى من خلال التنسيط الفعلي
للفصول الأربع: (الفص الصوتي، والفص المعجمي، والفص
التحويلي، والفص الترجمي)، التي تكون أية لغة بشرية تكون قد غطاناً
كلّ اللغات.

من المفاهيم الأولية التي تبني عليها اللسانيات النسبيّة يهمنا حالياً
أن نقدم باختصار «الوسائل اللغوية»⁽¹⁴¹⁾ باعتبارها مفاهيم أولية تقدّر
هذه النظرية على الشّكل بأنماط فصول كل اللغات، وللحاجة بين
الوضوح والإيجاز نذكر الوسيط ومقابله المسؤولين عن وجود فصٍّ
واحدٍ على عطرين اثنين. ول يكن ذلك من خلال فص المعجم أولاً. وقد
لا تحتاج إلى التذكرة بافتراض اللسانيات الكلية أن المعجم واحد في كل
اللغات، في حين تجده اللسانيات النسبيّة واقعاً في جميع اللغات على
عطرين اثنين:

I معجم مسيك؛ يوسمسه وسيط المخندع اللغوي. ومن خصائص
نذكر 1) كونه يتوفّر على نوع الأفعال الأساس دون نوع الأفعال
الشقائق. 2) كون العلاقة بين التمثيلين الدلالي والصوتي للمداخل

(141) سبق أن بينا أن الوسائل اللغوية عبارة عن شبكتين من الاحتمالات
المترابطة على سبيل الثالث المرفوع، وأهمها من أوليات النظرية أي منها
يتحدّد ضمنياً ما يشتق منها وما يتوقع مسبقاً كيف يجب أن تتحمّل
اللغات. وبذلك اختلفت الوسائل اللغوية اختلافاً كلياً عن برمجيات
شومسكي التي لا تدعو أن تكون فرضيات مساعددة تتحقّق بالنظرية إذا
اشتدت أزمتها من أجل إنقادها من الأغيار، وهي إحدى ثنيات
الفلسفة الاصطلاحية للدفاع عن النظرية وليس لتطوير المعرفة
موضع. للمزيد من التفصيل والتوضيح انظر الفصل الثالث «برمجيات
النظرية ووسائل اللغة» في كتاب الأوراغي، الوسائل اللغوية ٤ - أصول
اللسانيات الكلية.

المعجمية علاقة اعتباطية⁽¹⁴²⁾. 3) لا يُقاسِم المعجم الترَكيب دورَ التَّعْبِير عن مفاهيم وظيفية. 4) عدد المداخل الأصوالي التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أكبر من المداخل الفروع المكونة لقسم «المعجم المتوقع»⁽¹⁴³⁾. ويلزم عن الخصائص المسرودة خصائص أخرى⁽¹⁴⁴⁾، بحيث يأن المعجم المسيك في اللغات الجذعية كالأنجليزية والفرنسية ونحوها الكبير على غطٍّ متميّز، لا يجوز خلطه بهذه الآتي.

II معجم شقيق؛ يتأسِّس على وسِيط الجذر اللغوي تقريباً الوسيط السابق، ويختصُّ بمعيّرات معايير للمعجم المسيك منها: 1) جمعه بين نوعيِّ الأفعال الإسال مثل (نصر) والأفعال الشفاق (نصر، ناصر، ناصَر، استنصر، انتصر). 2) تكون العلاقة بين التمثيلين الدلالي والوصوالي للمداخل المعجمية الأصوالي علاقة اعتباطية، أما العلاقة بين ذَيِّنِكم التمثيلين للمداخل الفروع فعلاقة اصطناعية⁽¹⁴⁵⁾؛ إذ تُصنَّع

(142) انظر ص 100 من كتاب: *Cours de linguistique générale* F.de Saussure, (1974) تجده يستدل على أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطية ولنست علاقة طبيعية، معنى لا شيء في المدلول يعبر الواقع على اختيار تصويبات يعنيها وجعلها مقترنة بمدلول ما. يُستثنى من هذا الأصل العام مفردات تحاكي تصويباتها النطقية أصواتاً فريجائية. من هذا القبيل لفظة «*bip*» في اللغة الفرنسية وألفاظ الماء والخفيف والنسيم ونحوها من تسمية الأشياء بأصواتها. انظر ابن حني، «باب في إيسالس الألفاظ أشياء المعان»، في *الخصائص*، ج 2، ص 152.

(143) انظر الفصل الخامس «تعلق المعاجم النمطية بالوسائل اللغوية» في الأوراغي، *الوسائل اللغوية 1 - أقوال اللسانيات الكلية*.

(144) مثلاً المكلس العلاقة الاعتباطية على مقدار المعلومات الواحد توفرها في التمثيل الدلالي لكل مدخل معجمي. انظر المرجع السابق، ص 306.

(145) للمزيد من التوضيح حول العلاقة الاصطناعية وما يترتب عنها من خصائص أخرى انظر بحث «وسِيط العلاقة الاعتباطية أو العلاقة الاصطناعية»، في الأوراغي، المرجع السابق، ص 303.

صيغ صرفية دالة فiskب الجذر فيها، ويصبح المدخل المعجمي مركب الدلالة⁽¹⁴⁶⁾. 3) اقسام المعجم والتركيب لمهام الإعراب عن «المفاهيم الوظيفية»، كان يتكلّم المعجم بمدخله (ناصر)، في الجملة (ناصر مغربي شامي) مثلاً بالإعراب عن «الازدواج الوظيفي»، ولا شيء سواه يبين عن هذا المفهوم الوظيفي كما سبق أن حددناه، في حين يكشف التركيب، من خلال إعراب مكونات الجملة السابقة، عن أن للموضع (مغربي) وظيفة الفاعل الصريح ووظيفة المفعول الضمني لأنّه المبادر بالفعل، وأن للموضع (شامي) وظيفة المفعول الصريح ووظيفة الفاعل الضمني لأنّه المستحب إذ أني بمثل فعل المبادر. 4) عدد المداخل الأصول التي تشكّل قسم «المعجم الواقع» أقل من المداخل الفروع المكونة لقسم «المعجم المتوقع»، لأن المكون الصريفي من الفص التحويلي الواقع بين قسمي المعجم الشقيق شبه اهترادي، ولذلك توصف اللغات الجذرية كالعربية بكونها لغات اشتتقاقية. ونفس المكون الذي يحتل نفس الموضع في المعجم المسبك يكون شبة ارتجاعي؛ فتضطرّ اللغات الجذرية إلى تقييد الوضع رأساً لتوليد الألفاظ أو القولات⁽¹⁴⁷⁾. وبعبارة أخرى لا تخلو لغة بشرية من فصّ صريفي، وهذا المكون ليس كلياً يستغرق كلّ اللغات، ولا خاصاً بلغة دون غيرها، وإنما هو واقع على خطرين اثنين استحاشة لضرورة قيامه على وسيطين لغويين متغيرين.

(146) للوسع في المفهوم من الدلالة المركبة انظر «الدلالة اللغوية والصناعية والمعربة» في ابن جني، *الخصائص*، ج 3، ص 346.

(147) القولة أصغر وحدة صوتية ينحدر إليها القول بوصفه صورة لغوية مطابقة لصورة دلالية تُسمى الكلام المنحدر بدوره إلى أصغر وحدة تسمى الكلمة باعتبارها وحدة دلالية مطابقة للقولية. فالقول الموازي للكلام يتركب من قولات تركب الكلام من كلمات.

الناتج قوله تحمل عطيلاً لا هرمياً إلى متواالية من «القياسات»؛ وكل قيادة تمثل أصغر وحدة دالة في القولة⁽¹⁴⁹⁾.

واللغات الجذرية مخيرة من جديد بين وسيط الترخيص أو التصريف. الوسيط اللغوي الأول يبرز من خلال مبدأ الحوار المسلط بالانتقاء الدلالي. يعني أن العمل يتضمن دلائلاً لا صرفياً موضوعاته، ويستكمل الفصل التركيبى بإحضارها الضروري وموقتها وفق الترتيب المؤصل كما هو الحال في اللغتين الفرنسية والأنجليزية ونحوهما. بينما الوسيط الثاني يوفر للصرف نسقاً من المطابقة غالباً، بحيث يتأتى الانتقاء الصريفي لأحد موضوعات العمل، فتبطل ضرورة مثوله معه في الجملة، كما هو الحال في اللغات الجذرية وفي كل لغة جذرية احترت وسيط التصريف كالمطالبة فاغتنى نسقاً المطابقة فيها.

والنمطية التي كشفنا عن بعض وجوهها في فصل المعجم والصرف تكرر في سائر الفصوص الباقيه؛ وبقدر ما لا تستغني لغة بشرية عن أحد المعجمين الشقيق أو المisk، ولا عن أحد الصرفين الوزني أو الإلصاقي لا تخلو أيضاً من تركيب عطى. حيث لا يخرج فصل التركيب في أية لغة عن أحد الاحتمالين:

إما أن تكون بيته القاعدة ذات رتبة فارة، كما هي في لغات احترت وسيط الرتبة المحفوظة مثل الأنجليزية وكل لغة أصلت رتبة معينة فاضطررت لاستفاذ رتبة فرعية إلى قاعدة التحريل «انقل الألف». وإما أن تكون بيته القاعدة ذات رتبة حرة، كما هي في لغات احترات وسيط العلامة المحمولة كالعربية ونحوها اليابانية واللاتينية، بحيث يوْلِف الفصل التركيبى لهذه اللغات، بعلاقاته الدلالية مكونات غير مرتبة في بنية قاعدية مجردة، منها تشتق مباشرة بأصول تداولية أي

(149) راجع ص 580 من كتاب الأوراغي، الوسائل اللغوية، ج 2.

ترتيب، فاستغنت هذا النمط اللغوي عن قاعدة التحريل، وبالتالي عن مفهوم التحريل⁽¹⁵⁰⁾.

وإذا اتسع دور اللسانيات النسبية في تسيير اللغات البشرية وفي صياغة النموذج النحوي الموفق، وإذا صَحَّ أنه لا يُبيِّن منهاج تربوي ناجح لتعليم لغة معينة قبل معرفة نصتها، وأن نمط آلة لغة موزع على فصوصها الأربع أمكنَ عندئذ معرفةُ كيف تتفاعلُ هذه النظرية اللسانية مع العلوم التربوية من أجل وضع برنامج تربوي لتعليم لغة معينة كالعربية.

٢.٢.١. فصوص اللغة العربية وطرق اكتسابها

لن نصف هنا من جديد الخصائص النمطية التي تميز فصوص اللغة العربية⁽¹⁵¹⁾، وإنما سنحاول أن نجيب عن السؤال: بأيٍّ فرعٍ من منهاج القرناب المكون من قواعد استقرائية وأخرى استاطالية يكتسب محتوى فصٌّ بعينه. ويفترض في المخواب عن هذا السؤال أن يُقدم مقرراً يستحضر به المبرمجة عند وضع منهاجه اللغوي، والمدرس خلال تففيذه لذلك منهاج. ولن نضيف جديداً إذا صرّحنا بأنه لا يستقيم قطعاً عدم إدراج فصٌّ لغوي في منهاج التربوي، أو إدراجه في غير مرحلته من عملية التنمية

(150) للتوضيع في ما أوردها انظر الأوراغي، الوسائل اللغوية، ج ١ وج ٢.

(151) للوقوف على الخصائص النمطية لفصوص اللغة العربية راجع الأوراغي (1999)، التصويبات النمطية وبدائلها اللهجية، ضمن حلقات الجامعة الإسلامية بالبيضاء العدد الخامس، ص 119-135، والأوراغي (2000)، نحو العربية التوليفي، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد الثالث عشر، ص 53-67. والأوراغي (2000)، النمطي في الأسس الصوتية للمعربية، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد السادس عشر، ص 93-117. والأوراغي (2001)، فصوص اللغة وقوالب نحوها، ضمن التاريخ العربي، العدد السابع عشر، ص 41-58. والأوراغي (2001)، الوسائل اللغوية ٢- اللسانيات النسبية والأناء النمطية، دار الأمان الرباط.

والتكوين، ولنبدأ بالفص الصوتي لتجده متشعباً إلى «مُكَوْنٌ نَطْقِي»، يُعنى بالنمط النمطية التي تُشكّل الأساس القاعدي لتوليد عددٍ كونيٍّ من الفوارات أو الألفاظ المفردة، وإلى مكونٍ تصعيديٍّ يُعنى بقواعد التأليف المتدرج.

وإذا علمنا أن كل نطية تحدد نسقاً بقيمتها الصوتية في مقابل شبيهها ونائها، وبوظيفة التغافر الدلالي بين مفردتين تعين اعتباراً هاتين المخصبتيين خلال البرمجة. وإذا علمنا أيضاً أن سيل لاكتساب الأساس الصوتي لأية لغة سوى التلقى المباشر أو السماع والتجربة وحجب على المربي أن يُترجم النشاعة على كل النطائق المستعملة في لغة كالعربية، لأن فرع الاستباضة لا يفيد شيئاً في كتاب هذا الفص. كما يجب أن تستجيب البرمجة لقيود تربية وشروط نسقاً. من الضريبي الأول

والثاني نذكر ما يلي بذلك التوالي:

تبعداً لوتيرة النمو العضوي في السنوات الأولى من عمر الطفل يتعين التخطيط لتعليم محتوى الفص الصوتي في الأطوار الأولى من التعليم التعليمي. لأنه في هذا السن للبكر لا يزال جهاز التصوير البشري طرئياً الأعضاء قابلاً للصياغة وتشكيل الأحياز في مختلف حجرات الرئتين منه.

أن يتركز تعليم النطائق النمطية للغة المعينة على الجمع بين المشافهة والوصف، إذ الوصف وحده غير نافع في تعليم الأساس الصوتي للغات. لأن الطفل قد يحفظ عن ظهر قلب العبارة الآتية التي تصف عملية إنتاج نطية المزراوة مثلاً، «إذا تحدث عن حفظ قويٍّ من الحساب وغضل الصدر طرفاً كثيراً، ومن مقاومة الطرُّجهالي الحاصر زماناً قليلاً لخفر الهواء ثم اندفعاه إلى الانقلاب بالغضل الفاتحة وضغط الهواء معًا»⁽¹⁵²⁾، لكنه لا يستطيع من خلال هذا الوصف أن يُشكّل الخير المعنى، ولا يقدر على التلفظ بالنطية المترسبة منه. بخلاف لو

(152) ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص. 72.

سمعاً من المدرس مشافهة وهي مركبة مع غيرها في مواضع مختلفة
بالشروط النسقية التالية:

تعليم نطاق اللغة منتظمة في بجموعات بواسطة وظيفة التغاير الدلالي
وعلقي المخالفة والمحانسة تعلقاً في درس التهجيّة أو رسماً في درس الكتابة.
في درس التهجيّة نربط بعلاقة المخالفة «بـ» الصوّيات التّووّيّة، وهو حرسٌ
بسبيطٍ يتعلّق ببنية حيز معين، ويقوم بدور التمييز الخارجي. كصوت الفتح
الناتج عن وضع أسلة اللسان بين القواطع العليا والسفلى، وهو غير صوت
الصفر المولود عن الصاق القواطع السفلى بالعليا. ثم نربط بعلاقة المحانسة
نطاق يسري في جميعها نفسُ الصوّيت التّووّي فتحانست من جهة،
لكنها تغايرت بصوّيات هامشية كالجهر والشدة والتخفيم و مقابلاتها
الخمس والرعاوة والترقيق⁽¹⁵³⁾، ويكون لها جميعاً دور التمييز الداخلي.

(153) سبق أن حددنا التقابل الثاني بين الصوّيات الهامشية، كالجهر الماء
بخفة النفس للوترين فهو تران في الحجرة ويولد عن تذبذبها حرسٌ مرتفع
قوي يدرك بحاسة السمع عند التلفظ بتصوّبة /اع/ وغوها. وفي المقابل
يحدث الحمس أي الجرس المتخفض الضعف عن مرور النفس في بحراه من
غلو أن يصطدم بالوترين، فيتكون مثل الجرس المسموع عند إصدار /اه/
وغموها. أما الشدة فصفة للغرقة المصاحبة للافتحار الناجم عن انتفاخ
مباغث لقدر من النفس المحبوس جسماً تماماً خلف موضع إصدار حرس
الشدة، كالسموع عند التلفظ بمثل /اق/. وإذا انبعض النفس محنكاً بحره
الضيق نسبياً وحرى الصوت معه، تولد حرسٌ رخوٌ هو المسموع حين
التلفظ بمثل /اث/. ومن الممكن إقامة تقابل آخر يمرّ على حجرة الرنين،
لأن إطلاق أي صوّيت تّوويّ من حبره يتحمل أحد الأمرين: إما أن يكون
ترددده في حجرة مقرّبة يحدّها سقفُ الحنك وإطباق اللسان عليه برفع
مؤخره نحو اللهاة ومد أسلته إلى الللة، فيحدث تجويفٌ هذه الحجرة حرس
التخفيم المسموع مع صفير /اص/، ومع نفت /اظ/. وإنما أن يكون التردد
في حجرة رنين مسطحة، فینشا حرسٌ الترقيق المسموع مع صفير /اه/،
ونفت /اد/. وللمزيد من التوضيح انظر الأوراغي، (2000) المنطوي في
الأسس الصوّي للعربية، ضمن بحثه التاريخ العربي، العدد السادس عشر.

وبينكم العلقتين تحصل كلُّ نطique أو تصویة⁽¹⁵⁴⁾ في العربية
وفي آلة لغة بشرية أخرى على قيمة صوتية، بواسطتها تباشر وظيفة
النَّفَّاعِ الدَّلَالِيِّ، وتكون تلك القيمة الصوتية مركبة كما يلي:

I صُوْتٌ نُوْويٌّ؛ يُمثِّلُ أولاً جهَّةً خلافيَّةً بين مجموعات من النطائق،
كمجموعاتِ الصفير والنفث في المثال (6) الآتي، بهُ شَاطِئٌ وظيفة
النَّفَّاعِ الدَّلَالِيِّ، ويُمثِّلُ ثانِيًّا جهَّةً وفاقيَّةً بين نطائق تنتهي إلى
مجموعَةٍ واحدةٍ، كمجموعَةِ النفث أو الصفير من نفس المثال.

II صُوْتَاتٌ هامشيةٌ تُمثِّلُ جهَّةً خلافيَّةً بين نطائق تنتهي إلى نفس
المجموعَة، بأحدِها لا بالصُّوْتِ النُّوْويِّ تُعْلَقُ وظيفةُ النَّفَّاعِ الدَّلَالِيِّ،
كما يظهرُ من «المفردات المتشاكِّلة» في (6.أ) و(6.ب). وكلُّ ما
سبقَهُ حَولُ شرطِ النسقية في درسِ السمع يُعْكِنُ صوغَهُ دفعَةً
واحِدةً كما يلي.

(6) أ. صفير + ترقق + جهر → /ز/ ← زيف.

صفير + ترقق + هس → /من/ ← ميَّف.

صفير + تفحيم + هس → /ص/ ← صيَّف.

#

ii. نفث + ترقق + هس → /ث/ ← ثليل.

نفث + ترقق + جهر → /ذ/ ← ذليل.

نفث + تفحيم + هس → /ظ/ ← ليل.

(154) أشرنا في أعمال سابقة، (الأوراغي 1990 و2001) إلى أن لنظر التصویة
ما يعود عن الفارابي (كتاب الحروف ص 136)، وله تستعمل حالياً مصطلح
النطique المقابل العربي للمصطلح الأنجبي Phonème المحدد مقابل
البدائل Variantes في الفصلين الأول والثانٍ من كتاب تروبيتسکوی:
Troubetzkoy, (1939), Principes de Phonologie, Ed.Klinckeck,
Paris 1976.

تبين أن شرط النسقية في درس السماع يتحقق من خلال ثانيات من المفردات المشاكلة، وهي عبارة عن مداخل معجمية؛ مقولتها واحدة ومعناها مختلف وجناسها القوكي أو الصوتي ناقص، يتتعاب على نفس الموضع منها إما «نطائق متشابهة»؛ وهي التي يسري في جميعها صوتٌ نوويٌ واحدٌ (7أ)، وإما «نطائق متشابهة»؛ وهي التي تقارب أحواضها لاتساع أحيازها إلى نفس المنطقة من جهاز التصوير، كالخلقيات (7 ب) واللهميات (7 ج) ونحوهما اللثويات والشفويات وهلم جرا.

- (7) أ. ذُم الفعل ثم صاحبُه.
كَذَارَسُوا قَبِيلًا وَكَذَارَسُوا طَوِيلًا.
رَجُلٌ طَرِيفٌ دَعَاهُ فَرِيفٌ.
صلاد في الصيف وساد بالسيف.
ب. أَرْضَ لِيْسْ هَا عَرْضَ.
حَرَقَ حَطَبًا وَهَرَقَ مَاءً.
خَشَرَكَتْ تَهُومُ بِالْعَشَرَكَاتِ تَهُومُ.
هَامَ هَا وَحَامَ حَوْلَهَا.
ج. قَلَ الْمَالُ وَكَلَ الْبَصَرُ.
خَاتَمُ الْقُولِ كَاتِمُ السُّرِّ.

لعله اتضحت شرط النسقية في درس السماع، وبيان دوره أولاً في تربية حاسة السمع على إدراك الصوت الفارق في كل تصويبته، وقد أنيطت به وظيفة التغافل الدلالي بين المفردات المشاكلة، وثانياً في تدريب جهاز التصوير على تحريك أعضاء بعضها من أجل تشكيل أحياز محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذ يكون المتعلم الناطق بالعربية أو بغيرها قد اكتسب القدرة على إصدار تصويبات المعطرة الموظفة في هذه اللغة.

نفس الشرط يمكن استعماله في درس الكتابة باعتباره نشاطاً تربوياً ينمّي حاسة البصر على إدراك الأشكال الهندسية لحروف المعجم، ويُكسب المتعلم مهارة حركة على رسها السليم. إذ يمكن

توظيف علاقتي المحسنة والمحالفة لتجمیع الأحرف المتعددة شكلاً المختلفة نفطأ، أو الأحرف المشابهة رسماً، ولا يأس من الإشارة هنا إلى أن معيار التجمیع في درس الكتابة يستند إلى الشكل الهندسي للحرف، ولا ينفت إلى الخصائص الصوتية المقترنة به كما كان الحال في درس السماع. لأن المهارة اللغوية المستهدفة في كلا الدرسین مختلفة تمام الاختلاف.

ومزايا التجمیع المنسق في درس الكتابة كثيرة، يكفي أن نذكر أولاً الاقتصاد في الوقت وفي الجهد؛ لأنه بمعرفة رسم شکل واحد تُتَعَلَّمُ أحرفٌ عدّة يفرق بينها النقط. ثانياً تنمية إحساس المتعلّم بالتوظيف السريع للمكتسب؛ فبإدراج الأحرف (بيـثـ) في الدرس الأول يشعر المتعلّم بحلال «تدريب ألف»، بالاستطاعة على تكوين مفردات من قبيل (بـثـ، بـيـثـ، بـيـتـ، بـثـ، بـتـ، بـيـثـ، بـيـنـ...). ويحصل له نفس الشيء في «تدريب أقرـاـ»، فلا يصعب عليه قراءة تراكيب مثل (بـيـتـ نـابـ. كـاـئـنـ بـنـانـ بـيـتـ. بـيـتـ بـيـتـ بـيـابـ بـيـتـاـ). وبضم مكتسب كل درس في الكتابة إلى الذي يليه تُتَعَلَّمُ هذه المهارة في بعض دروس كما دلت التجربة.

وعلى النهج الموصوف يستمر تعلم ما بقي من النطائق والمحروف في الفص الصوتي للغة العربية أو غيرها من اللغات البشرية. وقد تبيّن ألا سبيل إلى اكتساب محتوى هذا الفص سوى الاستفداء التام مشافهةً أو سماعاً في درس السماع الهدف إلى ترويض جهاز النصويت، ومعاينةً أو تقليداً في درس الكتابة الهدف أيضاً إلى ترويض اليد على إجاده الرسم والعين على حسن الربط بين الحرف وكيفية نطقه.

ننتقل إلى فص التحويل ولنبدأ أولاً بتحديد محتواه فموضعه في بنية النحو وأخيراً طريقة اكتسابه. وقد سبق في الكثير من أعمالنا التي أشرنا إليها أن فص التحويل كما عيناه أخيراً يتالف من مكونين اثنين:

مكون اشتقافي يُعنى بالقواعد الدلالية التي تسمح باستفاض بعض الكلم من بعض أو لا تسمح، على سبيل التمثيل كل فعل متعد غير علاجي لا يُشتق منه فعل المطاوعة، ويُشتق فعل المغالبة فعل المشاركة من كل فعل متعد افتراضي. وكل فعل قاصر لا يُعنى للمجهول ولا يُشتق منه صفة المفعول، وكذلك الفعل الناقص. وكل فعل لازم لا يُشتق منه فعل الطلب، وإذا انبني بصيغة «استفعل» أفاد غير الطلب قطعاً.

مكون صرفي يُعنى بقواعد بناء قوّلات المداخل الفروع بعد هدم أبие أصولها، ولا يلتقط مطلقاً إلى دلائلها؛ يُعنى أن المكون الصرفي يجري نفس القاعدة على كل ماله نفس البنية القولية. مثلاً قاعدة «قلب حرف العلة المتحرك في الفعل الأحروف إلى مثل حركة ما قبله» صرفية؛ تُحرى آلياً على مثل «باع ← بيع، مات ← ميت، كان ← كين». وإنما يتدخل المكون الاشتقافي لإبطال «ميت» و«كين» بقاعدة دلالية تمنع أن يُعنى للمجهول فعل قاصر «ميت» أو ناقص «كين»، وتمنع أن يُشتق منها صفة المفعول⁽¹⁵⁵⁾. وعليه لا ينبغي إغفال علاقة المراقبة التي تجمع مكوني الاشتقاق والتصريف في فص لغوي واحد.

الفص التحويلي، باعتبار محتواه ووظيفته، يجب أن يقع داخل المعجم بين مداخله الأصول؛ (وهي التي لا تنفرّع من غيرها

(155) راجع مفهوم المخرج الموصعي في الفصل السابع من كتاب الأوراغي، الوسائل اللغوية، ج 2.

وتسرى في فروعها، ويكون اكتساب مبنها ومعناها بالتلقي المباشرة استقراءً وتجربةً، وتزولف مجتمعةً قسم المعجم الواقع)، ومداخله الفروع؛ (وهي التي تُوحَّد من أصول سابقة عليها، فيجري في مبنها آخرٌ ومعنى غيرها، تُكتب استباطاً وتزولف مجتمعةً قسم المعجم المتوقع).

أما طريقة اكتساب محتوى الفص التحويلي فمركبةٌ من فرع التجربة أو التلقي المباشر لقواعد الإجرائية؛ بمعنى أن قواعد الاستتفاق أو التصريف لا تستبطط بطريقة برهانية من «علوم أولية طبيعية أو كُنْسِيَّة»، وإنما تشرع كلُّ واحدةٍ من «الملاحظة المراسية» لمعطىٰ جزئيٰ، وتحوّل إلى قاعدة عامة بفضل أصلٍ معرفيٍ صاغه ابن سينا بقوله:

(أ) الجزئي إذا علم وجود حكم عليه كان ذلك ظناً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معنى.

(ب) والجزئي إذا علم وجود حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك ظناً بالقوة بالكللي الذي فوقه⁽¹⁵⁶⁾.

ويتأكد عموم تلك القاعدة بالفحص المرassi. وحيثما يتحول ذلك المعطىٰ الجزئي داخل فرع الاستباط إلى مثال لنسج النظر على منواله؛ بنفس القاعدة المجردة منه تصاغ صياغته جزئياتٌ غير عصورة.

وللإمعان في تقرير العبارة بالمثال الموضح نستطيع أن نقول إن أيٌّ متعلم سبق إلى سمعه «فَرَّ بِخَارٍ حَيْثُ لَا يَفِرُّ أَفْرَائِهِ، فَمَا شَدَّ شبَّكَةً وَلَنْ يَشُدَّهَا أَبَدًا» انتزع من هذا المسموع الافتراضي قاعدة صرفية يصفها اللسان بقوله.

(156) ابن سينا، البرهان، ص 15.

(9) فَعْلُ الْمُضَعْفِ⁽¹⁵⁷⁾ تُكْسِرُ عِينَ مَضَارِعِهِ إِذَا كَانَ فَعْلًا لَازِمًا، وَتُنْضمُ إِذَا كَانَ مَتَعْدِيًّا.

ويتأكد عموم هذه القاعدة الصرفية بتضافر الأصل المعرفي (8)، ولما حظتها المتجلدة في شاهد آخر من قبيل «ما ضلَّ مِنْ ذَلِكَ العَقْلُ، وَيَضِلُّ مِنْ ثَدْلَةِ النَّفْسِ». وبذلك يكون المتعلم قد انتقل إلى طور يتميز بالتجاذب «فَرُّ»، و«شَدُّ» مثاليين، يتسع على متواهماً بتطبيق القاعدة الصرفية (9). فلا يُعطى في «تدريب حول» إذا أُعطي أن كل فعل في المجموعة التالية (10) يشارك «شدُّ» في صيغة «فعل» وفي «المفعول».

(10) أَمْ، بَتْ، بَثْ، بَعْثَ، بَرْ، بَسْ، حَزْ، جَزْ، حَبْ، حَرْ، حَجْ،
حَدْ، حَرْ، حَسْ، حَتْ، حَضْ، حَطْ، حَلْ، حَلْ، حَصْ، حَطْ،
دَسْ، دَعْ، دَقْ، دَكْ، دَلْ، رَدْ، رَهْ، رَصْ، رَمْ، رَجْ، زَرْ،
سَبْ، سَدْ، سَرْ، سَكْ، سَلْ، سَمْ، سَنْ، شَمْ، شَجْ، شَدْ، شَلْ،
شَقْ، شَنْ، صَبْ، صَدْ، صَرْ، صَفْ، صَكْ، صَرْ، ضَمْ، طَعْ،
ظَنْ، غَبْ، غَدْ، غَضْ، غَلْ، غَمْ، غَرْ، غَشْ، غَضْ، فَتْ، فَصْ،
فَصْ...

احتسابُ هذه الخصائص؛ فعلٌ مضاعفٌ متعددٌ يوزان «فعل» في كلِّ فعلٍ من أفعال المجموعة (10)، كونُ لها مفسراً علَيْها يُحرِّرُ ضمَّ فاءً هذا الضرب من الأفعال في المضارع. وباستحضار هذا المفسرُ يستطيع المتعلم أنْ يُحوّل أيُّ فعلٍ من أفعال المجموعة السابقة أو غيره من الماضي إلى المضارع ولا يُعطى أبداً.

(157) مصطلح المضاعف تخصيه بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد، فيخلص المضاعف للفعل الرباعي الذي تكرر فاءه في لامه الأولى وعينه في لامه الثانية، في مثل خصْخصَن وزَلْزَلَ وَحَلْحلَ وَخَصْخصَن.

وبحلول اللزوم محل التعدية يكون الماضي المضعف بوزان فعل نصرف آخر في المضارع. إذ تكسر فاء كل فعل في المجموعة (11) لاشراك الجميع في نفس الخصائص. وباستحضارها من لدن المعلم يصرفها بكل على منوال «فر/يفر».

(11) أَنْ، أَصْ، أَبْ، أَمْ، حَدَّ، حَفَّ، حَلَّ، حَطَّ، حَنَّ، حَرَّ،
حَسَّ، حَفَّ، حَفَّ، دَبَّ، دَرَّ، دَفَّ، دَثَّ، رَفَّ، رَقَّ، رَكَّ،
رَنَّ، زَلَّ، زَنَّ، سَلَّ، شَبَّ، شَتَّ، شَعَّ، شَدَّ، شَرَّ، شَعَّ، شَفَّ،
صَحَّ، صَحَّ، ضَلَّ، ضَنَّ، غَجَّ، غَرَّ، عَفَّ، عَلَّ، عَنَّ، عَبَّ، غَتَّ،
غَضَّ، غَمَّ، قَرَّ، قَلَّ، كَلَّ، نَمَّ، هَجَّ، هَفَّ...

وقد يأن استعمال أفعالٍ يخالف ما تقتضيه القاعدة الصرفية (9)؛ كأن يحول اللازم على منوال المبني في مثل «مَرَا / يُمْرِرُ»، هَبْ /
يَهُبُّ، شَكْ / يُشَكُّ»، وبالعكس في نحو «طَبْ / يَطْبِبُ، كَنْ /
يَكِنُّ، كَمْ / يَكِمُّ». وعندئذ يُفعّل «الإبطال المتداول»؛ بحيث يُعلق الاستعمال القاعدة بالنسبة إلى مجموعة مخصوصة من الأفعال الشوارد، وتُبطل القاعدة اتخاذ أي فعل شارد من تلك المجموعة مثلاً يُسجّ على منواله. أصل «الإبطال المتداول» يمكن صوغه من جديد بالعبارة (12) الآتية.

(12) إذا تعارض استعمال خاصٌ وقاعدة نسبية في موضع معين عُلِقَ الاستعمال تطبيق القاعدة، وألغت القاعدة تعيد الاستعمال الخاص.

ونختم هذا الوصف الموجز للطريقة التي ينتهجها المعلم حلال اكتسابه لقواعد المكون الصرفي من الفص التحويلي أو لقواعد أي فص آخر بذكر خطوات ذلك الاكتساب مختصرة كما يلي: أ) الملاحظة المراسية لمعطى لغوي. ب) تحرير المفسّر العلي القابل لأن يتحول

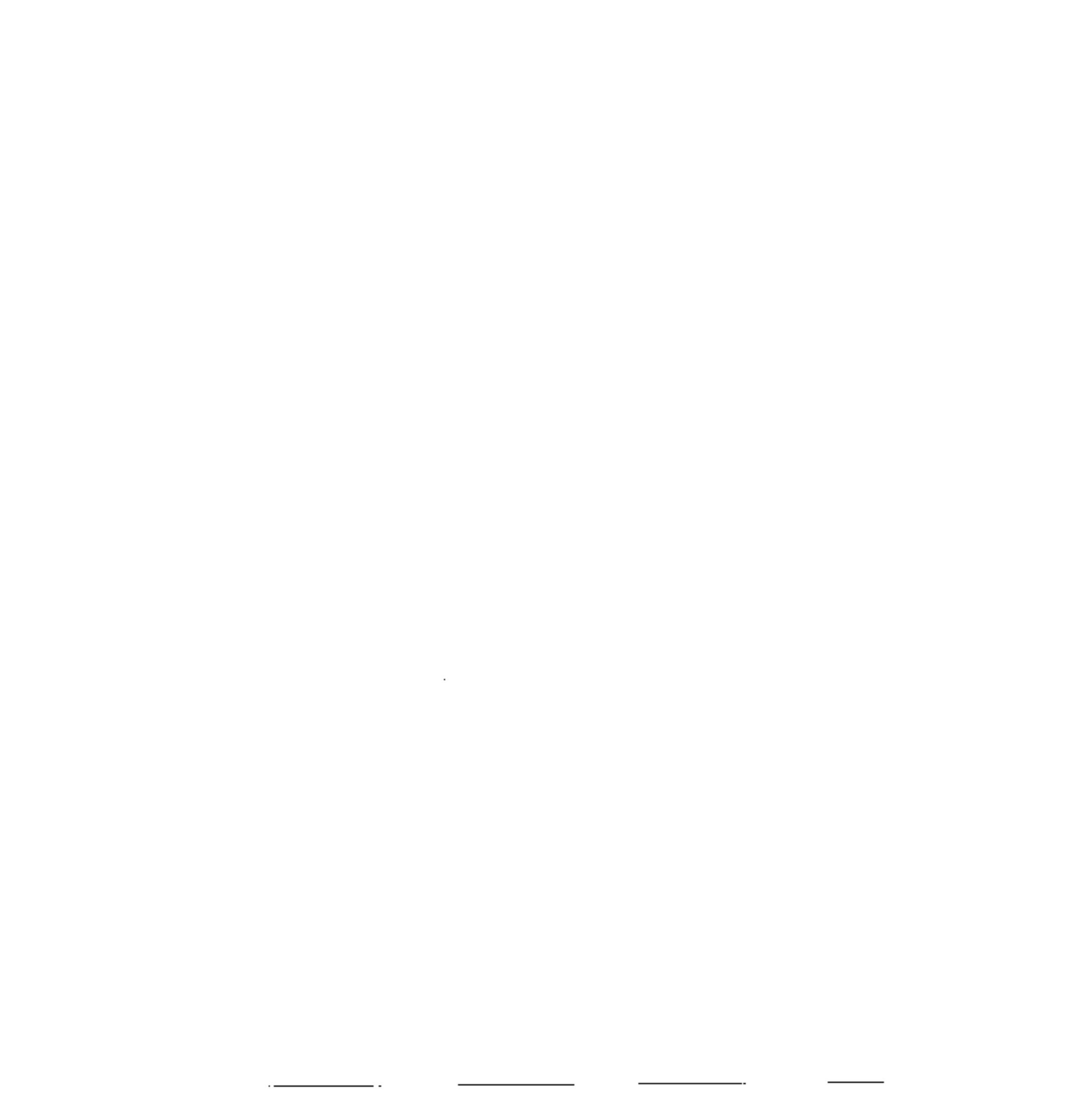
بالأصل المعرفي (8) إلى قاعدة عامة. ج) تأكيد عموم القاعدة بشهادتين أخرى. د) تطبيق القاعدة المجردة من المعنى على ظواهره الكثيرة. هـ) رفع التعارض المحتمل بين القاعدة والاستعمال بأصل الإبطال المتبادل (12).

خاتمة

لا شك في أنَّ تعليم اللغة صارَ في وقتنا الراهن بشكلٍ حقيقةً معرفياً متعددَ التخصصات، إذ لم يعد بناءُ المنهاج اللغوي وتأهيلُ المدرس من مهامَ شخصٍ ذي تكوينٍ علميٍّ رفيعٍ في تخصصٍ بعينِه، بل صار ذلك ميداناً لتعاونٍ علمٍ متكاملة، أو لها اللسانياتُ بصفتها علوماً متشعبةً تتعدَّى من اللغة موضوعاً للدراسة من أجل وصفٍ بيئتها وصفاً علمياً، أو وصفٍ علاقتها مع غيرها، سواءً كان هذا الغيرُ ذهناً بشرياً أو قيماً حضاريةً أو كوناً طبيعياً. وثانيها التربويات باعتبارها علوماً تألفُ في جعلِ أساليب التعليم والتكوين والتنشئة موضوعاً للبحث. وثالثها التقانيات التربوية بوصفها وسائلٍ تعليميةٍ تساعدُ على تحقيق الأهداف المدرسية. وإنَّ الاشتغال الحالي بتعليم العربية بغير واحدٍ من التخصصات الثلاثة ليتعبر إنجازاً لهذه اللغة من عصرها وعودَةً بتعليمها إلى عهودِ التقليدية.

فمع الطفرة التي عرفتها اللسانياتُ العربية الحديثة زالَ كلُّ مبررٍ للتمسُّكُ الحرجي بتوسيل وصف السلف للغة إلى تعليم قواعدها. لأنَّ وصفهم مختلفٌ، كما تزعم اللسانياتُ الغربيةُ المعرفيةُ التي قامت على تعميم خصائص الأنجلوأمريكية على سائر اللغات، بل لأنَّ ما في وصفِ السلف من صوابٍ متضمنٍ بالضرورةِ المنطقية في نحوِ العربيةِ التوليفي المقترَحُ لهذه اللغة، وما فيه من خطأٍ مورهنٍ على احتلاله من داخل نظرية اللسانيات النسبية التي قامت للمحافظة على تمطية العربية وسواءها من اللغات البشرية.

بالانطلاق من النتائج المتوصّل إليها في البحث اللساني المعاصر يبيّنُ بوضوح كيف يمكن إحكامُ بنية النهاج اللغوي فـيكون له التفاعلُ الجيدُ ما سائر مكونات النسق التعليمي، ويتحققُ النتائج المرجوة من وضعه. كما تكشفُ تورّدُ القرارات التربوية وآنسُبُها لتحقيق الأهداف المدرّمية من تعليم العربية، ويتحددُ بدقة المفهوم من المهارة اللغوية، والمحظى المعرفي لكلّ مهارة بالقياس إلى غيرها، وبأيِّ الفصوص اللغوية يكون استحصال المهارات المركبة أو التكميلية. وكيف يجب تربويًا أن تكون العلاقة بين المدرّس وثقافة اللغة تمثلاً وفعلاً، وبينه وبين اللغة استعمالاً ووصفاً. وكيف يكون تعاونُ المتدخلين لجعل تعليم اللغة الذي يجري داخل الفصل قريباً من الاكتساب الطبيعي، كما يتم في المجتمع، وما التوفيق إلا من الله عز وجل.



المصادر بالعربية وبغيرها من اللغات

- أبو علي الفارسي، أقسام الأبحار، ضمن مجلة المورد، المجلد 7، العدد 3 لعام 1978.
- أحمد الطراطليسي، حركة التأليف عند العرب، مكتبة الفتح، دمشق 1972هـ/392.
- إسحاق أمين، أساسية طريقة التدريس والتربيـة العملية، منشورات الإيسبيـكو، 1418هـ.
- ابن أبي الربيع، البسيط في شرح جمل الزجاجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1407هـ.
- ابن حني، الخصائص، دار الكتب، القاهرة، 1371هـ.
- ابن حني، سر صناعة الإعراب، البابي الحلبي، القاهرة، 1384هـ.
- ابن خلدون، المقدمة، بولاق، القاهرة 1274هـ.
- ابن سينا، كتاب النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1395هـ.
- ابن سينا، البرهان، دار الهضبة المصرية، القاهرة 1966.
- ابن سينا، أساليب حدوث الحروف، دار الفكر، دمشق، 1403هـ.
- ابن سينا، الإشارات والتبيهات، دار المعارف، القاهرة، 1971.
- ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، بدون ناشر ولا تاريخ أو مكان النشر.
- ابن الأثير الجزري، جامع الأصول في أحاديث الرسول، دار الفكر، بيروت، 1403هـ.

- ابن الجوزي، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة بدون تاريخ.
- ابن الحجاجب، الشافية في التصريف، دار الكتب العلمية، بيروت، 1403هـ.
- ابن السراج، الأصول في النحو، مطبعة سلمان الأعظمي، بغداد، 1394هـ.
- ابن مضاء الفرطبي، الرد على النحاة، دار الاعتصام، القاهرة، 1394هـ.
- ابن هشام، معنى الليب، دار الفكر، دمشق، 1384هـ.
- ابن يعيش، شرح المفصل، مكتبة المتibi، القاهرة.
- ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، المكتبة العربية، حلب، 1394هـ.
- نعيم حسان، البيان في رواية القرآن، عالم الكتب، القاهرة، 1394هـ/2000.
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسسكو، 1410هـ.
- سيفويه، الكتاب، بولاق القاهرة 1316هـ.
- علي السيد، التقنيات التربوية، منشورات الإيسسكو 1411هـ.
- الأنباري، الإغراب في حدل الإعراب وملع الأدلة، دار الفكر دمشق، بدون تاريخ.
- الأنباري، الإنصاف، مطبعة السعادة، القاهرة، 1380هـ.
- الأورافي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط، 1990.
- الأورافي، الوسائل اللغوية، 1 - أقوال اللسانيات الكلية، دار الأمان، الرباط، 2000.

- الأوراغي، الوسائط اللغوية، 2- المسابقات النسبية والأنحاء النمطية، دار الأمان، الرباط، 2000.
- الأوراغي، التعدد اللغوي وانعكاساته على السياج الاجتماعي، كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال، الرباط، 2002.
- الأوراغي، لسان حضارة القرآن، قيد الطبع.
- الأوراغي، نظرية المسابقات النسبية، دواعي النشأة، قيد الطبع.
- البخاري، الصحيح، دار الطباعة العاصرة باستبول، بدون تاريخ.
- الجرجاني، أسرار البلاغة، وزارة المعارف، إسطنبول، 1954.
- الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخاتمي، القاهرة، 1404هـ.
- الجرويني، الإرشاد إلى أصول الاعتقاد، مكتبة الخاتمي، القاهرة، 1369هـ.
- الخطيل، كتاب العين، دار ومكتبة الحلال.
- الزجاجي، اشتقاد أسماء الله الحسنى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1406هـ.
- الزجاجي، الإيضاح في عمل النحو، دار الفائق، بيروت، 1399هـ.
- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، البابي الحلبي، القاهرة، 1391هـ.
- الزملکانی، البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، مطبعة العانى، بغداد، 1394هـ.
- السکاكى، مفتاح العلوم، البابي الحلبي، القاهرة، 1356هـ.
- السيوطي، الأشباه والنظائر، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1406هـ.
- السيوطي، الاقتراح، المحقق، القاهرة، 1396هـ.
- السيوطي، همع المقامع في شرح جمع الجامع، دار البحوث العلمية، الكويت 1400هـ.

- العلوى السيمى، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حفائق الإعجاز، مؤسسة النصر، القاهرة، 1332هـ.
 - الغزالى، المعارف العقلية، دار الفكر، دمشق، 1383هـ.
 - الفارسي، تبيح المناظر لذوى الأبصار والبصراء، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1404هـ.
 - الفاسى الفهري، البناء الموزاى، توپقال، الدار البيضاء، 1986.
 - القاضى عبد الجبار، المغنى في أبواب التوحيد والعدل، وزارة المعارف، القاهرة، 1380هـ.
 - المبرد، المقتضب، جنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1386هـ.
 - المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، المجلس الوطنى للثقافة، الكويت، 1417هـ.
 - النافعة محمود كامل، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، 1424هـ.
 - وفاء البىه، أطلس أصوات اللغة العربية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1994.
- J.L. Austin 1962, *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris, 1970.
 - E. Bach/R.T. Harms (1968), *Universals in linguistics theory*, Holt, Renehard and Winston, New York.
 - N. Chomsky (1975), *réflexions sur le langage*, F. MASPERO, Paris, 1977.
 - N. Chomsky (1981), *Théorie du Gouvernement et du liage*, Seuil, Paris 1991.
 - N. Chomsky (1982), *La nouvelle syntaxe*, Seuil, Paris 1987.
 - N. Chomsky (1995), *The Minimalist Program*, Massachusetts Institute of Technology.

- Eve V. Clark (1994), *The Lexicon in Acquisition*, Cambridge, University Press.
- J. GUERON et J.Yves POLLOK, (1991), grammaire générative et syntaxe comparée, CNRS, Paris.
- L. Hjelmslev, (1966) prolégomènes à une théorie du langage, Minuit Paris 1971.
- Jacques FrAneau (1964), *La pensée scientifique*, Labor Bruxelles.
- JOHN R. SEARLE (1969), LES ACTES DE Hutchinson and Waters (1987), English for specific surposes, Cambridge University Press.
- Jean-Marc Mangiante (2004), *Le Français Sur Objectif Spécifique; De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours*, Ed. Hachette.
- Jean-Pierre Desclés (1990), *Langages applicatifs Langues naturelles et cognition*, HERMES, Paris.
- Jerrold Katz Payot (1966), *la Philosophie du Langage*, Paris, 1971.
- A. Martinet, éléments de linguistique générale, Armand Colin, Paris, 1960.
- Moshé Starets (2008), *Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée*, les Presses De L'université Laval, Canada.
- M.Piattelli-Palmarini, *Théories du langage Théories de L'apprentissage*, Seuil Paris, 1979.
- K.R.Popper (1935), *La logique de la découverte scientifique*, Payot Paris (1978).
- Pierre Jaccard, *Sociologie de L'éducation*, Payot 1962, Paris.
- Robert Marty (1994), Sémiotique de L'obsolescence des formes, in *Design-Recherche* n°6, Université Technologique de Compiègne.
- A.Rouveret, *Syntaxe générative et Syntaxe comparée*, LANGAGE n°60, Décembre 1980.

- E.Sapir, Le Langage, PAYOT, Paris.
- Thomas Samuel Kuhn (1962), la structure des révolutions scientifiques, Flammarion, Paris, 2008.

